



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

한국 현대시를 활용한
상호문화 지식 교육 연구
- 중국인 중·고급 학습자의 비교를 중심으로 -

2019년 8월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
김 유 리

한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육 연구

- 중국인 중·고급 학습자의 비교를 중심으로 -

지도교수 윤 여 탁

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2019년 4월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
김 유 리

김유리의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2019년 6월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국 문 초 록

본 연구는 학습자가 한국 문화 지식을 구성하는 능동적인 주체가 되는 학습자 중심의 한국어 문화교육을 구안하는 것을 목적으로 한다. 문화는 인지적, 정의적, 경험적 학습 대상이라는 점에서 교사가 일방적으로 단편적인 문화 지식을 제공하는 방식의 문화교육은 지양해야 한다. 따라서 본 연구는 학습자가 자신의 문화적 정체성을 바탕으로 목표 문화와 상호작용하는 가운데 문화 지식을 이해하고 해석하고 자기화하는 상호문화 지식 교육이 이루어질 필요가 있다고 보았다. 그리고 학습자의 언어 수준에 따라 문화 지식 구성의 양상이 달라질 수 있다고 보아, 중·고급 학습자의 문화 지식 구성 양상의 차이를 밝히고 그에 따른 교수·학습 방안을 설계하고자 하였다.

본 연구에서 ‘지식’은 삶의 대상으로서 지식뿐 아니라, 지식 구성 과정과 정의적 측면을 포괄하는 보다 확대된 지식의 개념을 전제한다. 또한 본 연구는 한국 문화에 대한 정의적 접근이 활발하게 일어날 수 있도록 한국 현대시를 교육 제재로 활용하였다. 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 구성의 원리는 ‘텍스트의 이해를 통한 소통소 형성’, ‘상호작용을 통한 문화 지식의 의미 구성’, ‘개인적 지식으로서 문화 지식의 재구성’을 도출하였다. 그리고 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육은 시적 정서 체험을 통한 한국 문화에 대한 정의적 접근, 시 텍스트의 능동적 의미 구성을 통한 자기화, 문화 간 소통을 통한 상호문화 능력 함양을 가능하게 한다는 점에서 교육적 의의가 있다고 보았다.

본 연구의 실험은 중국인 중·고급 학습자를 대상으로 진행하였으며, 구성주의 관점을 바탕으로 개인적 지식 구성과 개인 간 지식 구성이 모두 이루어지도록 설계하였다. 또한 학습자의 언어 수준에 따라 다르게 나타나는 지식 구성의 양상을 비교하기 위하여 중급, 고급 학습자로 나누어 실험을 진행하였다.

이를 토대로 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 구성 양상을 다음과 같은 범주로 살펴보았다. 첫째, ‘텍스트 이해를 통한 소통소 형성’ 양상에서 학습자는 텍스트 내적 정보를 활용하거나 텍스트 외적 요소의 활용하였다. 둘째, ‘상호작용을 통한 문화 지식의 의미 구성’ 양상에서 학습자는 텍스트의 사실적

의미를 이해하거나, 자문화 인식과 개인적 문화 인식을 공유하였다. 셋째, ‘개인적 지식으로서 문화 지식의 재구성’ 양상에서 학습자는 텍스트 의미 이해에 기반하여 문화 지식을 기술하고, 문화 간 관계 짓기를 통하여 문화 지식을 해석하고, 개인적 반응을 통하여 문화 지식을 자기화하였다.

중·고급 학습자의 상호문화 지식 구성 양상의 차이는 다음과 같다. 대체적으로 고급 학습자는 시 텍스트를 통하여 문화 지식을 이해하고 해석과 자기화로 나아간 반면, 중급 학습자는 텍스트 이해 단계에 머물러 있어 문화 지식의 해석과 자기화가 활발하게 이루어지지 못하였다. 즉 중급 학습자는 텍스트 이해가 미흡하여 해석 단계에서 자문화 지식의 환기는 이루어졌지만 문화 간 비교는 활발하게 이루어지지 못하였고, 자기화 단계에서 자문화 인식을 그대로 유지하여 타문화에 대한 정의적 거리의 조정과 자문화에 대한 성찰적 인식이 활발하게 이루어지지 못하였다.

학습자의 양상 분석을 통해 얻은 시사점을 바탕으로 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육의 목표, 내용, 방법을 구안하였다. 교육 내용으로는 맥락 기반 시 읽기를 통한 텍스트 의미 구성, 다양한 문화 인식 공유를 통한 문화 간 비교, 타문화 지식의 자기화를 통한 문화적 정체성의 재구성을 제시하였다. 그리고 이를 위한 교육 방법으로는 텍스트 이해를 돕는 발문 제공, 비교의 풍부화를 위한 토론, 타문화 감정이입을 위한 교실 내 대화를 제시하였다.

본 연구는 문화 지식 구성의 과정적 측면을 중시하여 학습자의 실제적 자료를 바탕으로 문화 지식의 구성 과정에 따른 다양한 양상을 밝혔다. 점, 중·고급 학습자의 문화 지식 구성 양상을 비교하여 이에 따른 교육 방안을 마련했다는 점에서 교육적 의의를 가진다.

핵심어: 한국어교육, 상호문화교육, 문화 지식, 구성주의, 한국 현대시, 한국 문화교육, 개인적 지식

학번: 2017-27508

목 차

국문초록	i
목 차	iii

I. 서론 1

1. 문제 제기 및 연구 목적	1
2. 연구사 검토	3
3. 연구 대상 및 연구 방법	8

II. 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육의 이론 16

1. 한국 현대시 교육에서 상호문화 지식의 이론	16
(1) 상호문화 지식의 개념	16
(2) 한국 현대시를 활용한 문화 지식 구성의 의미	21
2. 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 구성의 원리	27
(1) 텍스트 이해를 통한 소통소 형성	27
(2) 상호작용을 통한 문화 지식의 의미 구성	29
(3) 개인적 지식으로서 문화 지식의 재구성	30
3. 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육의 의의	32
(1) 시적 정서 체험을 통한 한국 문화에 대한 정의적 접근	32
(2) 시 텍스트의 능동적 의미 구성을 통한 자기화	33
(3) 문화 간 소통을 통한 상호문화 능력 함양	34

Ⅲ. 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 구성 양상 … 36

1. 텍스트 이해를 통한 소통소 형성	36
(1) 텍스트 내적 정보의 활용	37
(2) 텍스트 외적 요소의 활용	43
1) 상호텍스트 및 배경지식의 환기	44
2) 자국 문학 경험의 방법적 지식 적용	48
(3) 중·고급 학습자의 소통소 형성 비교	51
2. 상호작용을 통한 문화 지식의 의미 구성	53
(1) 텍스트의 사실적 의미 이해	53
(2) 자문화 인식의 공유	56
(3) 개인적 문화 인식의 공유	60
(4) 중·고급 학습자의 문화 지식의 의미 구성 비교	65
3. 개인적 지식으로서 문화 지식의 재구성	66
(1) 텍스트 의미 이해에 기반한 문화 지식의 기술	67
(2) 문화 간 관계 짓기를 통한 문화 지식의 해석	70
1) 자문화 지식의 환기	70
2) 문화 간 비교	73
(3) 개인적 반응을 통한 문화 지식의 자기화	76
1) 타문화에 대한 정의적 거리 조정	76
2) 자문화에 대한 성찰적 인식	80
(4) 중·고급 학습자의 문화 지식의 재구성 비교	84

IV. 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육의 설계	86
1. 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육의 목표	86
2. 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육의 내용	88
(1) 맥락 기반 시 읽기를 통한 텍스트 의미 구성	89
(2) 다양한 문화 인식 공유를 통한 문화 간 비교	91
(3) 타문화 지식의 자기화를 통한 문화적 정체성의 재구성	93
3. 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육의 방법	94
(1) 텍스트 이해를 돕는 발문 제공	95
(2) 비교의 풍부화를 위한 토론	98
(3) 타문화 감정이입을 위한 교실 내 대화	102
V. 결론	106
참고문헌	109
Abstract	117

I. 서론

1. 문제 제기 및 연구 목적

본 연구는 중국인 한국어 중·고급 학습자의 한국 현대시를 활용한 문화 지식 구성 양상을 파악하고, 이를 바탕으로 문화 간 상호작용의 과정에서 학습자가 주체적으로 문화 지식을 구성하는 학습자 중심의 한국 문화교육 방안을 구안하는 것을 목적으로 한다.

한국어교육의 목표가 학습자의 의사소통 능력 향상에 있다고 할 때, 의사소통 능력은 더 이상 언어 능력에만 국한되지 않는다. 문화는 의사소통이고, 의사소통은 곧 문화¹⁾라는 말을 상기할 때, 학습자의 의사소통 능력 신장을 위하여 한국어에 대한 학습뿐 아니라 한국 문화에 대한 이해가 이루어져야 한다.

현재 한국어교육에서 문화교육은 크게 세 방향으로 이루어진다. 첫째, 문화 요소(cultural component) 중심의 문화교육은 문화에 대한 지식을 학습하는 교육으로, 문화 요소에 대한 설명을 읽기 자료 등으로 단순하게 제시하는 방식으로 이루어진다. 이 방법이 효과가 없는 것은 아니지만, 문화는 인지적 학습 대상일 뿐 아니라 정의적, 태도적, 경험적 학습 대상이라는 점에서 지양할 필요가 있다. 둘째, 의사소통 능력 함양을 위해 문화 요소를 활용하는 문화교육은 한국 문화교육을 한국어교육의 한 부분으로 보아 언어교육에 중점을 두는 문화교육 방법이다. 셋째, 문화 자체에 대한 교육으로서 한국어 문화교육은 문화에 대한 교육을 통하여 문화적 정체성을 실천하는 문화 능력의 신장을 지향하는 교육이다.²⁾

지식의 습득은 태도 형성과 실천으로 이어지는 토대가 된다는 점에서 문화교육에서 문화 지식 교육은 중요하다. 하지만 위의 논의를 통하여 현재 한국어 문화교육에서 문화 지식 교육은 대부분 문화 요소 중심의 교육으로, 교사가 단편적인 문화 지식을 제공하는 형태로 이루어져 왔다는 것을 알 수 있다. 이

1) E. T. Hall, *The Silent Language*, 최효선 역, 『침묵의 언어』, 한길사, 2013.

2) 윤여탁, 『문화교육이란 무엇인가 - 한국어 문화교육의 벼리[綱]』, 태학사, 2013, pp.148~151.

러한 교육이 효과가 없다고 할 수는 없지만, 학습자의 능동적인 문화 지식 구성이 이루어지지 못하여 문화 해석, 태도 형성, 실제 의사소통 상황에서 활용으로 나아가는 데에는 한계가 있다. 더불어 한국어 학습자가 자문화에 기반한 문화적 정체성을 지닌 주체임을 고려할 때에도 학습자가 수동적으로 한국 문화 지식을 수용하도록 하는 교육 방법은 문제가 있다.

따라서 학습자가 자신의 자문화 정체성을 바탕으로 한국 문화 지식을 이해, 해석, 자기화하여 새로운 문화적 정체성을 형성할 수 있도록 하는 학습자 중심의 문화교육이 이루어질 필요가 있다. 이를 위해 기존의 객관적이고 단편적인 ‘지식’의 개념을 보다 확장시켜 주체가 지식을 구성하는 과정과 정서, 태도의 정의적 측면까지 포괄적으로 다루고자 한다. 더불어 본고는 문화교육에서 학습자의 자문화와 목표 문화 사이의 문화 간 상호작용이 일어난다는 점에서 ‘상호문화’의 관점을 도입하여 ‘상호문화 지식’ 교육이 이루어질 필요가 있다고 보았다.

상호문화 지식 교육의 제재로는 한국 현대시를 활용하고자 한다. 콜리와 슬레이터(Collie & Slater)는 문학작품은 가치 있고 실제적인 자료이고, 언어적·문화적으로 풍부하며, 개인적 연관이 일어날 수 있다는 점에서 외국어교육에서 문학작품 활용의 필요성과 당위성을 제시하였다.³⁾ 이를 바탕으로 본 연구도 한국 문학작품이 한국의 문화를 풍부하게 내재하고 있으며, 학습자와의 개인적 연관이 이루어질 수 있다는 점에서 한국 문화교육의 적합한 제재라고 판단하였다. 그리고 한국 현대시는 시적 화자의 정서가 잘 드러난 주관적 장르이므로,⁴⁾ 한국 문화에 대한 인지적 접근뿐 아니라 정의적 접근도 활성화시킬 수 있어 유용한 한국 문화교육 제재라고 보았다.

더불어 본고는 학습자의 언어 수준에 따른 문화 지식 구성 양상의 차이를 밝히고, 이를 바탕으로 적합한 교육 방안을 구안하는 데 초점을 맞추고자 한다. 이는 학습자가 주로 언어를 통하여 문화를 접하기 때문에 한국어 수준이 한국 문화 이해에 영향을 미친다고 판단하였기 때문이다. 이에 본 연구는 중국인 중급, 고급 학습자로 나누어 실험을 진행하여 중·고급 학습자 간의 문화 지식

3) J. Collie & S. Slater, *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*, Cambridge University Press, 1987, pp.3~6.

4) 김준오, 『시론』, 삼지원, 2002, pp.47~48.

구성 양상의 차이를 밝히고자 한다.

정리하자면 본고는 학습자가 자문화와 목표 문화 사이에서 상호작용하는 가운데 문화 지식을 주체적으로 구성하는 학습자 중심의 상호문화 지식 교육을 구안하고자 한다. 이를 위하여 II장에서는 상호문화 지식의 개념, 한국 현대시를 활용한 문화 지식 구성의 의미를 이론적으로 고찰하고자 한다. III장에서는 실험 내용을 바탕으로 문화 지식 구성 과정에 따른 양상을 밝히고, IV장에서는 III장의 내용을 바탕으로 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육의 목표, 내용, 방법을 설계하고자 한다.

2. 연구사 검토

한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육과 관련한 선행연구의 영역은 크게 세 가지로 나누어 살펴볼 수 있는데, 문화 지식 교육과 관련된 연구, 상호문화 능력에 초점을 맞춘 상호문화교육 연구, 한국 현대시를 활용한 문화교육 연구로 나누어 살펴보았다.

첫째, 문화 지식 교육과 관련된 연구이다. 문화 지식은 주로 ‘문화적 문식성(cultural literacy)’ 개념과 관련하여 많이 논의되었다. 문화적 문식성은 미국의 보수적 교육개혁론자인 허쉬(Hirsch)가 처음 제시한 개념으로 ‘기본적인 읽고 쓰는 기술적 능력을 넘어서 한 사회가 공유하고 있는 사회·문화적 정보와 지식, 맥락 등을 습득하는 것’⁵⁾으로 정의된다.

국어교육 분야에서 문화적 문식성에 관한 연구는 박인기(2002)⁶⁾의 논의로부터 본격적으로 시작되었는데, 이 논의에서는 문화적 문식성 교육이 전통의 수직적 범주의 문화와 일상의 현대적 소통이라는 수평적 범주의 문화를 함께 고려할 필요가 있음을 주장하였다. 후속 연구인 박인기(2008)⁷⁾에서는 문화를 전

5) E. D. Hirsch, Jr., *Cultural Literacy: What every American needs to know*, Vintage Books, 1988, pp.1~2.

6) 박인기, 「문화적 문식성의 국어교육적 재개념화」, 『국어교육학연구』 15, 국어교육학회, 2002.

7) 박인기, 「문화와 문식성(文識性)의 관계 맺기」, 노명완·박영목 외, 『문식성 교육 연구』, 한국문화사, 2008.

통적 문화 개념, ‘방식’, ‘이데올로기 현상’, ‘소통 현상’의 측면으로 나누어 문화의 다양한 측면에서 문화와 문식성의 관계 맺기를 모색하였으며, 문화적 문식성을 다양한 문화 현상과 문화 텍스트를 해석하고, 해석의 결과를 공유하며 소통하는 능력으로 정의하였다. 이후 문화적 문식성에 관한 논의들은 박인기의 관점을 수용하여 문화의 수직적 범주와 수평적 범주의 교집합적 부분에서 고전문학과 그 현대적 변용물을 활용하는 방식으로 이루어졌다.⁸⁾

문화적 문식성을 한국어교육에 구체적으로 접목시킨 논의들을 살펴보면, 배현숙(2007)⁹⁾에서는 문화적 문식성을 한국에 대한 문화적 배경지식, 즉 한국 사회에서 구성원에게 요구하는 최소한의 문화적 인식이라고 보았으며, 문화적 배경지식을 습득함으로써 외국인 유학생의 문화적 문식성 격차를 해소할 수 있다고 보았다. 오현아·이슬비(2008)¹⁰⁾의 논의에서는 TV 광고를 활용한 문화적 문식성 교육의 가능성을 제시하였는데, 이는 문화를 ‘이데올로기 현상’과 ‘소통 현상’으로 보는 관점에 주목한 것으로 배현숙의 논의에서 문화적 배경지식에 초점을 맞춘 것과는 차이가 있다. 김염(2010)¹¹⁾에서는 기존의 문화적 문식성 교육이 문화의 수직적 범주인 전통에만 치우친 경향이 있음을 지적하며, 공시대적 현실 문화 교육을 위하여 문화적 문식성 교육에 TV 뉴스를 교육 제재로 활용하는 것을 제시하였다. 김혜진(2017)¹²⁾의 논의에서는 고전소설을 활용한 문화적 문식성 신장 교육을 구안하였는데, 문화적 문식성의 구성 요소를 배경지식과 경험지식, 가치와 가치판단으로 설정하였으며, 문화적 문식성 교육은 지식의 ‘이해’에서 그치지 않고 ‘해석’과 ‘생산’으로까지 이어져야 한다고

8) 황혜진, 「문화적 문식성 교육을 위한 고전소설과 영상변용물의 비교 연구 - <장화홍련전>과 영화 <장화, 홍련>을 대상으로 - 」, 『국어교육』 116, 한국어교육학회, 2005.; 서유경, 「관소리를 통한 문화적 문식성 교육 연구 - 이청준의 <남도사람> 연작을 중심으로 - 」, 『관소리연구』 28, 관소리학회, 2009.; 서보영, 「고전소설 변용을 통한 문화적 문식성 교육 연구 - 학습자의 <춘향전> 변용 양상을 중심으로 - 」, 『국어교육연구』 33, 서울대학교 국어교육연구소, 2014.

9) 배현숙, 「외국인 유학생의 문화적 문식성(literacy) 격차 해소 방안」, 『언어와 문화』 3, 한국언어문화교육학회, 2007.

10) 오현아·이슬비, 「TV 광고를 활용한 한국어 문화 문식성 교육 가능성 탐색 연구」, 『한중인문학회 국제학술대회』, 한중인문학회, 2008.

11) 김염, 「TV 뉴스를 활용한 문화적 리터러시 교육 연구」, 『한국언어문화학』 7(1), 국제한국언어문화학회, 2010.

12) 김혜진, 「한국어 학습자의 문화적 문식력 신장을 위한 고전 소설 교육 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2017.

보았다.

이와 같은 문화적 문식성에 관한 논의들을 통하여 문화 지식 교육은 문화의 수직적, 수평적 범주가 교차하는 지점에서 이루어져야 하며, 문화 지식의 이해에 그치지 않고 비판적 해석, 생산으로까지 이어질 수 있게 해야 한다는 시사점을 얻을 수 있었다.

둘째, 한국어교육에서 상호문화교육, 즉 상호문화 능력¹³⁾ 혹은 상호문화 의사소통 능력에 초점을 맞춘 한국어 문화교육 연구이다.

먼저 한국 문학작품을 활용한 상호문화교육을 다루어 본고와 비슷한 맥락을 가지는 논의들을 살펴보고자 한다. 황라영(2014)¹⁴⁾에서는 중국에서 객관적 지식을 일방적으로 제공하는 방식으로 한국 문화교육이 이루어지는 것을 비판하며 한국 문학작품을 활용한 상호문화교육을 구안하였는데, 상호문화적 접근의 과정으로 상호문화적 인지, 상호문화적 해석, 상호문화적 태도 형성을 제시하였다. 장청원(2018)¹⁵⁾에서도 비슷한 맥락에서 중국인 고급 학습자의 상호문화 능력을 신장시키기 위하여 문학작품을 활용한 한국 관념문화 교육을 구안하였다. 이 논의에서는 문학작품을 활용한 관념문화 교육의 원리로 경험을 통한 문화 이해의 활성화, 문화적 상호연관성에 드러난 자기반성 의식의 촉진, 비판적 관점 형성을 촉진하는 자기 인식 조정을 제시하였다.

한편 문학작품을 활용하지 않았지만 한국어 상호문화교육에 초점을 맞춘 논의로는 상호문화 교수 전략을 다룬 김혜민(2015), 학습자의 경험을 다룬 김예리나(2018)의 논의가 있다. 김혜민(2015)¹⁶⁾에서는 다양한 문화가 혼재한 한국어교육 현장의 특성을 고려하여 상호문화 의사소통 능력을 기르기 위한 교

13) ‘상호문화 능력(intercultural competence)’은 ‘간문화 능력’, ‘문화 간 능력’, ‘상호문화적 능력’으로 번역되기도 한다. 하지만 본 연구는 ‘상호문화 지식’을 핵심 개념으로 하는 바, 용어 활용의 통일성을 위하여 ‘상호문화 능력’으로 번역함을 밝힌다. 이와 같은 맥락에서 ‘상호문화 의사소통 능력(intercultural communicative competence)’이라 번역하였다.

14) 황라영, 「중국인 학습자를 위한 상호문화교육 연구 : 한국문학 작품 활용을 중심으로」, 서울대학교 석사학위 논문, 2014.

15) 장청원, 「문학작품을 활용한 중국인 학습자의 한국 관념문화 교육 연구-집단주의 문화를 중심으로」, 서울대학교 석사학위 논문, 2018.

16) 김혜민, 「한국어 상호문화교육을 위한 교수 전략 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 2015.

수 전략을 구안하였다. 이 논의에서는 한국어 상호문화교육을 위한 교수 전략의 양상을 지식, 인식, 실천의 측면에서 문화 지식의 전달, 문화 간 인식의 촉진, 문화적 실행의 추구를 제시하였다. 김예리나(2018)¹⁷⁾에서는 한국어 고급 학습자의 상호문화 능력 함양을 위하여 학습자의 문화충격 경험을 활용한 한국어 상호문화교육을 구안하였으며, 그 원리로 타문화의 가치와 경험 관련짓기, 타문화를 통한 자기 인식 탐색, 상호문화적 자기 인식 조정을 제시하였다.

이러한 논의들을 통하여 상호문화교육에서는 문화의 이해에서 더 나아가 문화 간 비교를 통한 자기 인식의 탐색과 조정이 이루어짐을 알 수 있었다. 이에 따라 본 연구의 상호문화 지식 교육도 문화 지식의 이해를 넘어 해석하고 자기화하는 데까지 나아가 균형 있는 태도의 형성과 적절한 문화적 실행으로 이어지는 기반이 될 수 있게 해야 한다는 시사점을 얻을 수 있었다.

셋째, 한국어교육에서 현대시를 활용한 문화교육 연구이다.

김정우(2001)¹⁸⁾에서는 구체적인 맥락 속에서 한국 문화를 체험할 수 있으며, 정확하면서 전형적인 언어를 접할 수 있으며, 분량 부담이 적을 뿐 아니라 연결 가능성이 풍부하다는 점에서 시는 한국 문화교육의 체재가 될 수 있다고 보았다. 전홍(2012)¹⁹⁾에서는 구성주의를 바탕으로 상호작용적 시 읽기를 통한 한국 문화 수업을 진행하였다. 이 논의는 한국의 전통적 ‘한(恨)’의 정서를 담고 있는 시 텍스트들을 선정하였는데, 실제 토론 수업을 진행하여 교실 내 상호작용의 양상을 밝혔다는 점에서 의의가 있다. 하지만 공유하는 문화적 기반이 적은 다양한 국적의 학습자들로 구성되어 상호작용 양상이 다소 활발하게 일어나지 못했다는 점에서는 한계가 있다. 이명봉(2017)²⁰⁾에서도 구성주의를 토대로 한국 현대시를 활용한 한국의 이별 정서교육을 구안하였으며, 교수·학습 방안으로 개인적인 시적 정서 체험, 연관된 자국 문학텍스트와의 비교, 소

17) 김예리나, 「학습자 경험을 활용한 한국어 상호문화교육 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 2018.

18) 김정우, 「시를 통한 한국 문화 교육의 가능성과 방법」, 『선청어문』 29(1), 서울대학교 국어교육과, 2001.

19) 전홍, 「한국어 학습자의 상호작용적 시 읽기 양상 연구 -문화 이해를 중심으로-」, 『국어교육연구』 29, 서울대학교 국어교육연구소, 2012.

20) 이명봉, 「한국 현대시를 활용한 정서교육 연구-이별 정서를 중심으로-」, 『청람어문교육』 62, 청람어문교육학회, 2017.

집단 토론을 통한 공유, 학문공동체와의 종적 대화를 제시하였다. 이 두 논의는 구성주의를 바탕으로 한국 현대시를 활용한 문화교육을 다루었다는 점에서 본고와 비슷한 맥락을 가진다. 이에 구성주의에 기반한 본 연구의 실험 설계에 시사점을 얻을 수 있었고, 한국 현대시를 활용한 ‘한(恨)’의 정서의 교육 가능성을 확인할 수 있었다. 따라서 본 연구의 실험은 감상문 작성의 개인적 지식 구성과 토론의 사회적 지식 구성을 모두 포함하여 설계하고자 하며, 한국의 한의 정서를 내재한 현대시 텍스트를 선정하고자 한다.

현대시를 활용한 한국의 사회·문화 교육에 대한 논의들도 살펴보았다. 오세인(2004)²¹⁾에서는 시를 활용한 문화교육이 대부분 광복 이전의 시에 국한되어 있다는 점에 문제를 제기하고, 1960년대에서 1980년대에 창작된 한국 현대시를 선정하여 한국의 정치·사회 이해에 대한 교육을 구안하였다. 신윤경(2010)²²⁾에서는 운동주의 「서시」를 활용하여 일본인 한국어 학습자들을 대상으로 한 일제 강점기와 관련된 역사문화 교육을 구안하였다. 강소영(2016)²³⁾에서는 한국 현대시를 활용한 한국 역사문화 교육을 위하여 1950년대에서 1990년대에 창작된 현대시를 선정하여 제시하였다. 이러한 논의들을 통하여 한국 현대시를 활용한 한국 사회·문화 교육의 가능성을 확인할 수 있는데, 본 연구도 이에 시사점을 얻어 한국의 1960~70년대 산업화·도시화를 문화 요소로 내재한 한국 현대시를 선정하고자 한다.

선행연구의 검토 결과, 한국 현대시가 한국 특징적 정서의 이해, 사회·문화의 이해, 상호문화 능력 신장을 위한 문화교육의 제재로 활용될 수 있음을 확인할 수 있었다. 또한 상호문화 지식 교육에서 문화 지식의 이해뿐 아니라 해석 및 자기화가 이루어져 문화 인식의 조정, 문화의 생산과 실행의 기반이 되어야 한다는 시사점을 얻을 수 있었다. 이에 따라 본고는 실험을 통하여 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육의 가능성을 보다 구체적으로 밝히고자 한다.

21) 오세인, 「시를 활용한 한국 문화 교육 방안-1960년대에서 1980년대까지의 정치·사회에 대한 이해를 중심으로」, 『한국어 교육』 15(1), 국제한국어교육학회, 2004.

22) 신윤경, 「문학을 활용한 일제 강점기 역사문화 교육-일본인 한국어 학습자의 경우를 중심으로」, 『한국언어문화학』 7(1), 국제한국언어문화학회, 2010.

23) 강소영, 「시를 활용한 한국어 문화 교육 방법 연구-역사문화 교육을 중심으로」, 『한국문예창작』 15(1), 한국문예창작학회, 2016.

3. 연구 대상 및 연구 방법

본 연구는 한국에 거주하는 중국인 한국어 중·고급 학습자를 대상으로 하였으며, 언어 수준에 따라 학습자가 문화 지식을 구성하는 양상이 어떻게 다르게 나타나는지를 밝히기 위하여 중급, 고급 학습자로 나누어 실험 수업을 진행하였다.

구체적으로 본 연구의 대상 학습자는 토픽(TOPIK) 3~6급 소지하고 한국에 거주하는 중국인 중·고급 학습자이다.²⁴⁾ 이처럼 대상 학습자를 선정한 이유는 상호문화 지식 구성 능력 함양의 필요성이 높은 학습자는 실제 한국 사회에서 생활하며 한국 문화를 직접 접하는 학습자라고 판단했기 때문이다. 한국으로 유학 온 학습자들 가운데 중국 출신 학습자들이 가장 큰 비중을 차지하며,²⁵⁾ 이들은 대부분 대학교 소속 언어교육원에서 한국어를 학습하거나, 교환학생·학부생·대학원생의 신분으로 전공과목을 공부하고 있다. 토픽 급수 외에도 학습자의 전공에도 제한을 두었는데, 학습자의 한국 현대사 학습 경험을 최대한 통제하기 위하여 한국 문학이나 한국 문학 교육, 한국어교육을 전공하는 학습자는 제외하였다.

실제로 본 실험에 참여한 학습자의 수는 중국인 고급 학습자 17명, 중급 학습자 19명으로 총 36명이다. 고급 학습자들은 모두 실험이 이루어진 시점을

24) 본고에서는 토픽 3,4급 소지를 한국어 중급 수준으로, 토픽 5,6급 소지를 한국어 고급 수준으로 보았다. 하지만 언어교육원에 재학 중인 학습자들 가운데 아직 토픽 시험에 응시하지 않아 토픽 급수를 소지하고 있지 않은 경우가 있었다. 이러한 경우 학습자가 재학 중인 언어교육원 반의 급수를 기준으로 한 급수 낮은 토픽 급수를 소지한 것과 동일하다고 보았다. 예를 들면, 언어교육원 4급 반에 재학 중인 학습자가 토픽 급수를 소지하고 있지 않은 경우, 토픽 3급을 소지한 것과 동일하다고 간주하였다.

25) 출입국·외국인정책본부에서 2019년 6월말 기준으로 작성된 2019년 6월 통계월보에 따르면, 한국에 체류하는 유학생은 총 171,714명이며, 국적별 현황으로는 1위 중국 69,498명, 2위 베트남 51,926명, 3위 우즈베키스탄 8,865명의 순으로 나타났다.

그 중 유학 목적(D-2 비자) 외국인 유학생은 총 110,696명이었으며, 국적별 현황은 1위 중국 58,793명, 2위 베트남 14,866명, 3위 우즈베키스탄 5,345명으로 나타났다. 한국어연수 목적(D-4-1 비자) 외국인 유학생은 총 61,006명이었으며, 1위 베트남 37,050명, 2위 중국 10,705명, 3위 몽골 3,621명으로 나타났다.

법무부 출입국·외국인정책본부, 『출입국·외국인정책 통계월보(2019.06.)』, pp.29~30. (<http://www.immigration.go.kr/>) (2019.07.27. 검색 기준 가장 최근 게재된 통계월보를 밝힌다.)

기준으로 대학원 석·박사 과정에 재학 중이거나 대학원 입학에 앞두고 있었으며, 중급 학습자 19명 중 15명은 언어교육원에 재학 중이었으며, 1명은 교환학생이었고, 3명은 대학원에 재학 중이었다. 고급 학습자의 평균 한국 체류 기간은 2년 5개월이고 중급 학습자는 9개월로 중·고급 학습자의 한국 체류 기간의 차이는 약 1년 8개월로 비교적 큰 차이가 있었다. 그리고 고급 학습자의 평균 연령은 27세이고 중급 학습자는 26세로 한국 체류 기간의 차이에 비하여 평균 연령의 차이는 크지 않았다.

한편 본 실험의 시 텍스트 선정에 있어 먼저 한국 문화 요소의 선정 기준을 정하였는데, 학습자의 경험을 토대로 한 문화 지식 구성이 활발하게 일어날 수 있도록 중국 문화와 일정 정도의 유사성을 가지고 있는지를 우선적으로 고려하였다. 그리고 이와 같은 문화 요소를 지닌 시 텍스트를 한국어교육의 한국 문학 정전²⁶⁾ 목록 가운데 선정하였다.²⁷⁾ 이때 텍스트의 표현이 지나치게 비문법적이거나 난해하여 학습자가 이해하기에 어려움이 있지 않은지, 학습자의 언어·문화적 배경을 고려할 때 학습자가 쉽게 접근할 수 있는 보편성을 지니는지, 한국의 과거뿐 아니라 현재의 사회·문화적 특수성을 반영하고 있는지를 추가적으로 고려하였다.

이에 따라 한국의 ‘한(恨)’의 정서를 문화 요소로 내재한 김소월의 「진달래꽃」과 「초혼」을, 1960~70년대 한국의 ‘산업화와 도시화’의 사회·문화를 문화 요소로 내재한 신경림의 「농무」와 김광섭의 「성북동 비둘기」를 선정하였다. 한의 정서는 중국의 문학작품에도 존재할 뿐 아니라 현대 중국어의 단어로도 존재하기 때문에 학습자들에게 비교적 익숙할 것이라 판단하였고, 산업화는 중국도 산업화 과정을 거쳤기 때문에 공유 지점이 존재한다고 판단하였다. 본 실험에서 선정한 시 텍스트의 목록은 다음과 같다.

26) 윤여탁 외, 『한국어교육에서 한국문학 정전』, 도서출판 하우, 2015.

27) 한국어교육 문학 정전 내의 텍스트를 대상으로 한 이유는 사회·문화 내에서 공유된 문화 지식을 핵심으로 하는 문화적 문식성의 개념을 고려할 때, 상호문화 지식 교육의 내용도 한국의 사회·문화 내에서 일정 수준 이상의 대표성을 확보할 필요가 있다고 판단했기 때문이다.

문화 요소	작품명	작가	발표 시기
한(恨)의 정서	진달래꽃	김소월	1925
	초혼	김소월	1925
산업화, 도시화	농무	신경림	1973
	성북동 비둘기	김광섭	1968

<표 1> 본 실험 대상 텍스트

한편 본 연구의 실험은 예비 실험과 본 실험으로 나누어 이루어졌는데, 자세한 실험의 개요는 아래 표와 같다.

실험차수		조사 기간	조사 대상	조사 인원	대상 시 텍스트	활동 내용	자료
예 비 실 험	1차	2018. 4.	중국인 고급 학습자	28명	정지용, 「고향」 윤동주, 「서시」 이육사, 「절정」	제시된 질문을 토대로 감상문 작성	감상문 28부
	2차						
본 실 험	1차	2018. 12. ~ 2019. 1.	중국인 고급 학습자 17명	8명	‘한’의 정서 - 김소월, 「진달래꽃」 「초혼」	각 문화요소 별로 한 차시씩 수업 후 감상문 작성	감상문 144부, 학습자 토론 약 720분 녹음 및 전사 자료
	2차			9명			
	3차	중국인 중급 학습자 19명	8명	한국의 산업화, 도시화 - 신경림, 「농무」 김광섭, 「성북동 비둘기」			
	4차		4명				
	5차		2019. 5.		7명		

<표 2> 조사 대상 및 조사 방법

실험 과정을 보다 자세히 살펴보면, 예비 실험에서는 중국인 고급 학습자를 대상으로 한국의 일제강점기의 사회·문화를 내재한 정지용의 「고향」, 윤동주의 「서시」, 이육사의 「절정」을 읽고 감상문을 작성하도록 하였다. 예비 실험의 1차 실험은 학습자에게 시대적 배경에 대한 정보를 제공하였지만, 2차 실험은 시에 대한 아무런 정보도 제공하지 않았다. 그 결과 1차 실험은 학습자들이 시대적 배경에 대한 정보를 다소 획일적으로 적용하여 해석한다는 문제점이 있었고, 2차 실험은 학습자들이 시 텍스트에 내재한 문화 요소에 접근하지 못한다는 문제가 있었다. 이에 따라 본 실험에서는 감상문 작성뿐 아니라 토론까지 포함하여 보다 풍부한 지식 구성이 이루어지도록 하였고, 중간에 연구자가 개입하여 시 텍스트에 내재한 문화 요소에 대한 정보를 비계로 제공하여 지식 구성의 방향을 재설정하였다.

본 실험은 구성주의적 관점, 그 중에서도 문학작품의 수용을 다룬 독일의 구성주의 문예학의 관점에 근거하여 설계되었다. 구성주의 문예학의 문학 텍스트 의미 산출 과정에 따르면, 독자는 텍스트 언어 기호의 지각을 통하여 텍스트의 메시지를 인지하여 자신의 배경지식을 바탕으로 ‘소통소(커뮤니카트)’를 형성하는데, 이 소통소는 주관적이기 때문에 확정된 ‘의미’로 인정되지 않는다. 이에 독자가 다른 구성원과 토의와 토론 등 ‘커뮤니케이션’을 거치며 소통소에 대한 공감을 얻으면 ‘의미’를 공준 받게 된다.²⁸⁾ 이처럼 구성주의 문예학은 개인 내적 지식 구성인 인지적 구성주의 관점과 개인 간 지식 구성인 사회적 구성주의 관점을 모두 포함한다. 이에 따라 본 연구의 실험에서도 개인적 지식 구성을 통한 소통소의 형성인 감상문의 작성, 커뮤니케이션을 통한 의미 확보인 토론이 모두 포함되도록 설계하였다.

본 실험은 90분씩 총 두 차시 수업으로 진행되었다. 첫 번째 차시는 「진달래꽃」과 「초혼」을 활용하여 한국의 ‘한(恨)’의 정서에 대하여, 두 번째 차시는 「농무」와 「성북동 비둘기」를 활용하여 한국의 1960~70년대 ‘산업화·도시화’에 대하여 진행되었다. 한 차시 수업의 절차는 아래의 표와 같다.

28) 이상구, 『구성주의 문학교육론』, 박이정, 2002, pp.80~94.

한 차시 수업 (90분)	과정	활동	비고
	수업 전	① 감상문 1 작성	시 텍스트
	수업 중	② 1차 모듈별 토론 및 모듈 간 토론	시 텍스트, 감상문 1 관련
		③ 연구자의 비계 제공	시 텍스트 안에 담긴 문화 요소
		④ 2차 모듈별 토론 및 모듈 간 토론	시 텍스트, 문화 요소 관련
	수업 후	⑤ 감상문 2 작성	2차 토론 내용을 바탕으로 작성 시 텍스트, 문화 요소 관련

<표 3> 본 실험의 수업 절차

본 실험의 구체적인 수업 절차는 다음과 같다. 먼저 학습자에게 수업에 오기 전에 시 텍스트에 대한 1차 감상문을 써 오도록 하였는데, 이는 학습자가 소통소를 형성하며 개인적 지식 구성을 하도록 한 것이다. 이때 언어적 어려움으로 인하여 텍스트 내용을 이해하지 못하는 것을 방지하고자 학습자가 어려워할 만한 단어들에 대한 설명을 주석으로 달아 제시하였다. 이외의 어려운 단어에 대한 사전 검색은 허용하였지만, 시 텍스트의 해석이나 작가, 시대적 배경 등에 대한 추가 검색은 허용하지 않음을 명시하였다.²⁹⁾

수업 시간에는 학습자 4~5명을 한 모듈으로 하여 1차 감상문의 내용을 바탕으로 1차 모듈별 토론과 모듈 간 토론을 진행하였다. 이를 위하여 모듈 구성원들에게는 각각 ‘사회자’, ‘정리자’, ‘발표자’, ‘질문자’의 역할을 하나씩 부여하였는데,³⁰⁾ 이는 학습자들에게 의사소통의 목적 지향적 성격을 인식시켜 의사소통이 보다 활발하게 일어나도록 하기 위함이다. 토론 과정을 구체적으로 살펴보면, ‘사회자’가 모듈 구성원들에게 발언 기회가 골고루 돌아갈 수 있도록 토론을 진행하면, ‘정리자’가 토론 내용을 요약하여 나눠준 조별 활동지에 정

29) 구성주의에 기반할 때 인터넷 검색을 통해 시 텍스트에 대한 정보를 얻는 것도 개인적 지식 구성의 한 가지 방법이라 볼 수 있다. 하지만 앞서 실시한 예비 실험에서 텍스트에 대한 외적 정보, 특히 텍스트의 시대적 배경에 대한 정보가 미리 주어지는 경우 획일적인 문화 지식 구성으로 이어지는 것을 확인하였기 때문에, 본 실험에서는 보다 다양한 개인적 지식 구성의 양상을 확인하고자 인터넷 검색은 허용하지 않기로 하였다.

30) 각 조별 학습자의 역할은 이종원(2013)의 논의를 참고하여 설정하였으며, 가급적 학습자들 간에 역할을 바꾸어 진행하도록 하였다.
이종원, 「시 텍스트의 상호주관적 읽기 교육 연구 - 학습 독자의 횡적 소통을 중심으로 -」, 서울대학교 석사학위 논문, 2013, p.45.

리하도록 하였다. 그리고 ‘발표자’가 그 내용을 발표하면, ‘질문자’가 다른 모둠의 발표 내용에 대하여 질문하거나 인상 깊었던 점을 발표하도록 하였다.³¹⁾

이렇게 1차 모둠별, 모둠 간 토론이 끝난 후, 연구자는 두 시에 내재한 한국 문화 요소에 대한 정보를 일종의 ‘비계(scaffolding)’³²⁾로 제공하였다. 예를 들면, 연구자는 「진달래꽃」과 「초혼」에 한국의 ‘한(恨)’이라는 정서가 내재함을 알려주고 두 시를 통하여 알 수 있는 한국의 한의 정서가 무엇인지에 대해 토론해보도록 하였다. 마찬가지로 「농무」와 「성북동 비둘기」는 1960~70년대 한국의 ‘산업화·도시화’의 사회 모습을 배경으로 한다는 것을 알려주고 두 시를 통하여 알 수 있는 한국의 산업화·도시화의 모습은 어떠한지에 대해 토론해보도록 하였다.³³⁾ 예비 실험을 통하여 시 텍스트에 대한 정보가 지나치게 많이 제공될 경우 학습자들의 지식 구성이 다양하게 일어나지 못함을 확인하였으므로, 연구자는 각 차시별로 제공할 문화 요소에 대한 정보의 범위를 제한해두고 그 외의 정보들은 최대한 제공하지 않는 것을 원칙으로 삼았다. 그리고 2차 모둠별 토론과 모둠 간 토론을 마친 후 학습자 개인별로 시 텍스트를 활용하여 한국의 한과 산업화에 대한 2차 감상문을 작성하도록 하였다. 이렇게 작성한 2차 감상문은 문화 지식 구성의 최종 결과물이라 할 수 있다.

본 실험의 감상문 작성 및 토론에서 학습자들의 지식 구성을 돕기 위한 기본적인 발문³⁴⁾을 제공하였는데, 발문은 예시로만 제공될 뿐 발문 이외의 내용의

31) 본 실험의 4차 실험에서는 불가피한 상황으로 인하여 모둠 간 토론이 이루어질 수 없었다. 이에 연구자는 같은 언어 수준의 다른 차시 수업의 학습자들이 발표한 내용을 읽어주는 방식으로 모둠 간 토론을 대체하였다.

32) ‘비계(scaffolding)’는 Wood 외(1976)에서 ‘아동이나 초보자가 도움을 받지 않은 상태에서 도달할 수 있는 것보다 더 뛰어나게 과업을 수행할 수 있도록 문제를 해결할 수 있게 하는 과정’이라 정의된 바 있다. 본 연구에서는 중국인 학습자가 스스로 한국 현대 시에 내재한 한국 문화 요소를 찾아내는 것은 어려움이 있으므로, 문화 요소에 대한 간단한 설명을 교사가 일종의 ‘비계’로 제공한 것이라 할 수 있다.

D. Wood & J. S. Bruner & G. Ross, The role of tutoring in problem solving, *Journal of child psychology and psychiatry* 17(2), 1976, p.90.

33) 문화 요소에 대한 정보를 제공하여 학습자들의 지식 구성의 방향을 재설정하는 것 자체가 일방적인 지식 전달이므로 엄밀히 말하면 구성주의에 기반한 학습자 중심 교육에 위배된다고 볼 수도 있다. 하지만 본 실험에서는 하나의 문화 요소에 초점을 맞추어 현대시를 활용한 문화 요소에 대한 지식 구성의 다양한 양상을 확인하는 데 목적이 있는 바, ‘시 텍스트 이해’에서 ‘한국 문화 이해’로 나아가는 중간 단계에서 문화 요소를 제공하여 초점화시키는 과정이 불가피했음을 밝힌다.

34) 본 실험에서 제공한 1차, 2차 감상문의 발문은 다음과 같다. 한국의 ‘산업화·도시화’에 대한 1차 감상문의 발문은 ‘한’에 대한 발문과 시 제목만 바뀌었을 뿐 내용은 동일하여

작성 혹은 토론을 허용함을 밝혔다. 더불어 언어적 어려움으로 인하여 지식 구성이 활발히 일어나지 못하는 것을 방지하기 위하여 토론 및 감상문 작성에 있어 중국어 사용을 허용하였으며, 중국어로 작성하거나 토론한 내용은 직역하는 것을 원칙으로 번역하였다. 중급 학습자는 고급 학습자와 동일한 조건 하에 실험을 진행하였지만, 발문 내용의 이해에 어려움을 겪는 것을 방지하고자 발문의 내용만 추가적인 중국어 번역본과 함께 제시하였다.

수업 과정을 통하여 수집된 자료는 크게 학습자들의 1·2차 감상문, 1·2차 모둠별·모둠 간 토론의 녹음 및 전사 자료, 인터뷰 자료로 이루어진다. 자료의 표기는 [실험 차시 구분_학습자 순번_자료 구분_문화 요소]³⁵⁾로 표기하였다.

본 연구의 자료 분석 방법으로는 해석학적 현상학에 근거한 현상학적 연구 방법을 활용하였다. 현상학적 연구는 무편견과 무전제의 원리를 바탕으로 인간 의식 속에서 나타나는 현상 그대로의 경험을 정확히 반성·검토하고자 하는 노력인 현상학을 응용하여, 연구자의 선입견에서 최대한 벗어나 현상의 본질을 탐구하고자 하는 연구이다. 그리고 현상의 본질을 탐구하기 위하여 연구

따로 신지는 않았다. 토론의 발문은 감상문 발문 내용과 동일하였다.

<‘한’ 1차 감상문>

1. 「진달래꽃」과 「초혼」은 각각 어떤 상황인가요? 각 시에서 주인공 혹은 화자(話者, 시에서 이야기하는 사람)의 감정은 어떠한가요? 2. 이 두 시를 읽고 생각나는 중국의 문학작품(시, 소설 등)이나 영화, 드라마, 노래, 사회 현상이 있나요? 공통점과 차이점은 무엇인가요? 3. 이 두 시를 읽고 생각나는 자신의 경험이 있다면 무엇인가요?

<‘한’ 2차 감상문>

1. 「진달래꽃」이나 「초혼」의 시를 통해 알게 된 ‘한(恨)’이란 어떤 감정인가요? (각 시에서 주인공 혹은 화자의 감정 혹은 나에게 느껴지는 감정을 바탕으로 생각해 보세요.) 2. 중국에도 ‘한(恨)’ 혹은 한과 비슷한 감정/정서가 있나요? 무엇이 같고 무엇이 다른가요? 3. 생각나는 중국의 문학작품(시, 소설 등)이나 영화, 드라마, 노래, 사회 현상이 있나요? 시에 나타난 ‘한(恨)’을 경험해 본 적이 있나요? 시를 읽으면서 알게 된 ‘한(恨)’에 대해 어떻게 생각하나요?

<‘산업화’ 2차 감상문>

1. 「농무」와 「성북동 비둘기」를 통해 알게 된 1960~70년대 한국의 ‘산업화’, ‘도시화’의 모습은 어떠한가요? (각 시에서 주인공이나 화자의 감정, 혹은 나에게 느껴지는 감정을 바탕으로 생각해 보세요.) 2. 중국의 ‘산업화’, ‘도시화’의 모습은 어떠한가요? 한국과 무엇이 같고 무엇이 다른가요? 생각나는 중국의 문학작품(시, 소설 등)이나 영화, 드라마, 노래, 사회 현상이 있나요? 3. 「농무」와 「성북동 비둘기」를 읽고 무엇을 느꼈나요? 「농무」와 「성북동 비둘기」에 나타난 ‘산업화’, ‘도시화’의 모습에 대하여 어떤 생각이 드나요?

35) 자료의 구분은 수업대화 전사(CC), 1차 감상문(W1), 2차 감상문(W2), 인터뷰(I)로 표기하였다. 예를 들면, 1차 본 실험에 참여하여 ‘한’에 대하여 1차 감상문을 쓴 1조의 5번 학습자 자료는 [1차_1-5_W1_한]이라 표기하였다.

참여자들의 체험(lived experience)의 의미, 구조, 본질을 탐구하게 되는데, 이는 다른 사람의 체험에 대한 그들의 해석 혹은 반응을 빌리는 작업이라고도 할 수 있다.³⁶⁾

본 연구에서도 중국인 학습자의 한국 문화 지식 구성이 일종의 체험에 해당한다고 보고, 이 과정에서 학습자가 기술하거나 발언한 내용의 의미와 본질을 파악하는 데 초점을 맞추었다. 이에 따라 학습자가 작성한 감상문의 내용 혹은 토론에서의 발언 내용을 ‘추행법(追行法)’에 근거하여 분석하였다. 추행법이란 현상학적 체험 연구에서 텍스트에 있는 어떤 현상의 주제적 측면을 드러내거나 고립시키기 위한 방법 중 하나로, 문장이나 문장의 다발 하나하나를 살펴본 다음 이 문장 혹은 문장의 다발이 기술되고 있는 현상이나 경험에 대해 무엇을 알려주는지를 파악하는 방법이다.³⁷⁾

이러한 분석은 학습자의 체험을 범주화시킨다는 점에서 문화 체험을 집단적인 것으로 보는 관점에 입각한 것이다. 하지만 문화는 집단적인 동시에 개인적인 속성을 지니기 때문에 개인은 문화의 공통된 특성을 각기 다른 방식으로 반영한다.³⁸⁾ 마찬가지로 학습자의 한국 문학작품을 통한 한국 문화 지식의 구성도 문화적 민감성, 문화 능력, 문학 능력 등 학습자 개인의 역량에 따라 차이가 있을 수밖에 없다.

이에 본고는 큰 맥락에서는 개인보다는 공동체에, 문화의 개별정보보다는 집단성에 초점을 맞추어 공통적으로 나타나는 양상을 바탕으로 중국인 학습자의 한국 문화 지식 구성 양상과 중·고급 학습자 양상 차이의 전체상을 파악하는데 우선적으로 초점을 맞추고자 한다. 그리고 집단적 특성으로 설명되지 않는 양상은 개별 인터뷰 내용을 토대로 부가적으로 설명하고자 한다.

36) 유기웅 외, 『질적 연구방법의 이해』, 박영스토리, 2018, pp.143~144.

37) M. van Manen, *Researching lived experience*, 신경림·안규남 역, 『체험연구 : 해석학적 현상학의 인간과학 연구방법론』, 동녘, 1994, p.128.

38) P. R. Moran, *Teaching Culture: Perspectives in Practice*, 정동빈 외 역, 『문화교육』, 경문사, 2004, p.138.

II. 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육의 이론

이 장에서는 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육의 전제 사항들을 검토하고자 한다. 따라서 먼저 이론적 고찰을 토대로 상호문화 지식의 개념을 살펴보고, 한국 현대시를 활용한 문화 지식 구성의 의미를 살펴보고자 한다. 그리고 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 구성의 원리를 밝힘으로써 학습자의 문화 지식 구성 양상을 분석하기 위한 기반을 마련하며, 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육의 의의를 고찰하고자 한다.

1. 한국 현대시 교육에서 상호문화 지식의 이론

(1) 상호문화 지식의 개념

상호문화 지식의 개념을 살펴보기에 앞서 ‘문화’에 대하여 살펴보고자 한다. 문화에 대한 정의는 매우 많고 다양한데, 일반적으로 문화란 인간 의식에 작용하는 총체적인 것으로 인식된다.¹⁾ 그리고 문화는 보통 ‘산물’, ‘행위’, ‘관념’으로 나누어지며, 이 세 요소가 통합된 형태로 존재한다.²⁾ 이러한 논의에 더하여 모란(Moran)은 문화에서 사람의 능동적인 역할을 강조하고자 ‘개인’과 ‘공동체’의 두 요소를 더하여 문화의 5차원을 제시한 바 있다.³⁾ 이 중 본고의 논의는 ‘관념’에 초점이 맞추어져 있다. ‘문화 빙산(cultural iceberg)’⁴⁾의 비유를 통해 알 수 있듯이 문화 전반을 하나의 빙산으로 본다면, 물에 잠겨 있지 않은 빙산의 꼭대기처럼 가시적인 문화 요소가 있는 반면, 바다에 잠겨 눈에 보이지 않는 부분처럼 가시적으로 드러나지 않는 문화 요소도 상당히 큰 부분을 차지한다. 이러한 비가시적인 관념문화는 그 문화에 속한 사람도

1) 윤여탁, 「국어교육에서 대중문화-문화연구와 교육적 실천을 위하여-」, 『국어교육연구』 31, 서울대학교 국어교육연구소, 2013, p.402.

2) B. Tomalin & S. Stempleski, *Cultural Awareness*, Oxford University Press, 1994.

3) P. R. Moran, *Teaching Culture: Perspectives in Practice*, 정동빈 외 역, 『문화교육』, 경문사, 2004, pp.32~34.

4) 이 개념은 E. T. Hall(1976), *Beyond Culture* 에서 처음 도입되었다.

말로 설명하기 어려운 경우가 많은데, 문학작품은 그 구체성과 공감대 형성 작용으로 인하여 관념문화 이해에 적합한 제재가 될 수 있다.⁵⁾

한편 상호문화적 관점에서 문화는 더 이상 소속의 논리가 아닌 관계의 논리로 파악된다.⁶⁾ 전통 사회에서 소속은 상호배타적이고 한 집단에의 소속이 미리 결정되어 있었던 반면, 현대 사회에서 사람들은 동시에 혹은 순차적으로 여러 집단에 속하여 하위문화들을 접할 수 있게 되어 소속 집단과 참조기준 집단이 여러 개가 되었기 때문이다. 개인은 더 이상 소속의 산물이 아닌 주체이자 생산자이자 행위자가 되었으며, 개인의 정체성 또한 하나의 독립적 범주가 아닌 역동적이며 지속적인 구조가 되었다. 즉 현대 사회에서 문화와 정체성은 복수(複數)가 된 것이다.

이처럼 문화와 정체성이 더 이상 하나의 독립된 범주로 설명되지 않는다면, 한국어 문화교육도 한국 문화를 규정하고 설명하는 방식에서 벗어나야 한다. 또한 본 연구가 지향하는 학습자 중심의 문화교육이 이루어지기 위해서도 상호문화의 관점을 도입할 필요가 있는데, 더 이상 문화 지식의 수동적 수용자가 아닌 학습자가 자문화와 한국 문화 사이에서 자유롭게 상호작용하며 문화 지식 구성의 주체가 되는 교육이 이루어져야 하기 때문이다.

문화교육에 상호문화적 관점을 도입한 상호문화교육은 ‘상호문화성(interculturality)’을 실현하는 교육이라 할 수 있다. 상호문화성은 2005년 유네스코 총회에서 채택된 ‘문화적 표현의 다양성 보호 및 증진 협약(Convention on the Protection of the Diversity of Cultural Expression)’에서 “상호문화성이란 다양한 문화의 존재와 동등한 상호작용, 그리고 대화와 상호 존중을 통하여 공유된 문화적 표현들을 생성할 수 있는 가능성을 말한다.”라고 정의된 바 있다.⁷⁾ 이를 통하여 상호문화성은 문화의 다양성과 동등

5) 장청원, 「문학작품을 활용한 중국인 학습자의 한국 관념문화 교육 연구-집단주의 문화를 중심으로」, 서울대학교 석사학위 논문, 2018, p.2.

6) 아래의 내용은 M. Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, 장한업 역, 『유럽의 상호문화교육-다문화 사회의 새로운 교육적 대안』, 한울, 2010, pp.16~25의 내용을 참조하여 정리함.

7) 원문은 다음과 같다.

"Interculturality" refers to the existence and equitable interaction of diverse cultures and the possibility of generating shared cultural expressions through dialogue and mutual respect.

(<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919e.pdf> 참고.)

한 가치, 대화와 상호작용을 핵심 개념으로 함을 알 수 있다.

이처럼 개인 간, 문화 간 상호 관계를 중시하는 상호문화성은 ‘상호주관성(intersubjectivity)’의 개념과 깊은 연관이 있다. 이 관점에서 인간 주체는 순수한 주체로 고립되어 있는 것이 아니라, 의식의 ‘지향성’으로 말미암아 서로를 향해 개방되어 있으며 자신의 존재와 인격을 소통하여 자아를 실현시켜 나가는 상호주관성을 지닌 주체이다.⁸⁾ 이와 같이 주체의 철학인 현상학에 기반한 상호문화에서 문화는 객관적으로 살펴볼 수 있는 사회적 실체가 아니며, 의미를 재구성해야 하는 경험이다. 또한 모든 행위는 상호작용과 상호주관성의 조직망 속에서 이루어지기 때문에 ‘너’와 ‘그들’만큼 ‘나’에 대해서도 많은 질문을 하도록 하여 타인에 대한 모든 질문은 자신에 대한 질문과 겹치게 된다.⁹⁾

즉 상호문화의 관점은 문화의 전체적인 특성을 파악하는 것보다는 하나의 문화에 속한 특수하면서 보편적 존재인 개인과의 관계, 만남 및 상호작용을 중요시한다. 그리고 문화를 의미를 재구성해야 하는 경험으로 보아 문화의 구성주체로서 개인의 주관성에 의미를 부여하는데,¹⁰⁾ 이에 따라 본고에서도 학습자를 문화 지식 구성의 주체로서 전제하고자 한다.

한편 상호문화교육은 ‘상호문화 능력(intercultural competence)’을 함양하기 위한 교육이라고도 할 수 있는데, 상호문화 능력이란 타문화에 대한 지식을 바탕으로 해당 문화를 존중하고 이해하면서 자신의 문화를 상대화시킬 수 있는 능력을 뜻한다.¹¹⁾ 세르큐(Sercu)는 상호문화 능력의 구성 요소로 ‘지식(knowledge)’, ‘기술/행동(skills/behaviour)’, ‘태도/특성(attitudes/traits)’을 제시하였다.¹²⁾ ‘상호문화 의사소통 능력(intercultural communicative competence)’은 의사소통을 보다 강조한다는 점에서 언어교육의 맥락에 보다

8) 이화도, 「유아교육에서의 교육주체에 관한 현상학적 이해」, 『아동교육』 19(2), 한국 아동교육학회, 2010, pp.21~22.

9) M. Abdallah-Pretceille, 장한업 역, 앞의 책, 2010, pp.70~76.

10) 이화도, 「상호문화성에 근거한 다문화교육의 이해」, 『비교교육연구』 21(5), 한국비교교육학회, 2011, p.177.

11) 서울대학교 국어교육연구소, 『한국어교육학 사전』, 도서출판 하우, 2014, pp.1266~1267, ‘상호 문화적 능력’ 항목 참조.

12) L. Sercu et al., *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*, Multilingual Matters, 2005, p.3.

부합하는 개념인데, 바이람(Byram)은 상호문화 의사소통 능력의 구성 요소로 지식(knowledge), 해석하고 관련짓는 기술(skills of interpreting and relating), 발견하고 상호작용하는 기술(skills of discovery and interaction), 태도(attitude), 비판적 문화 인식(critical cultural awareness)을 제시하였다.¹³⁾

이중 ‘비판적 문화 인식’이 ‘태도’와 밀접한 관련이 있다고 할 때, 상호문화 능력과 상호문화 의사소통 능력의 구성 요소는 크게 지식, 태도, 기술로 이루어진다고 할 수 있다. 이에 따라 상호문화교육의 목표를 ‘지식’의 습득, ‘태도’의 형성, ‘기술’을 통한 실행으로 설정할 수 있다.¹⁴⁾ 본 연구는 지식의 습득이 태도의 형성과 기술의 실행에 기반이 된다는 점에서 중요성을 지닌다고 보아 ‘지식’에 초점을 맞추고자 한다. 하지만 학습자가 교사에게 일방적으로 문화에 대한 정보, 즉 얇의 대상으로서의 지식을 제공받는 것으로는 태도의 형성과 기술의 실행으로 이어지기 어렵다. 따라서 상호문화 지식의 ‘지식’ 개념을 단순히 얇의 대상으로서의 지식의 개념에만 국한하지 않고, 얇의 행위로서의 지식과 태도, 정서 등을 포함하는 보다 확장된 개념으로 전제하고자 한다. 이에 대해서는 2항에서 자세히 후술하도록 하겠다.

한편 문화 지식과 관련하여 ‘문화적 문식성(cultural literacy)’의 개념이 자주 함께 논의된다. ‘문식성(文識性)’이란 본래 ‘문자를 읽고 쓰는 능력’을 뜻하며 시대의 흐름에 따라 어떤 분야에서의 ‘기본 능력’의 개념으로 확대되기도 하였다. 문화적 문식성은 미국의 보수적 교육개혁론자인 허쉬(Hirsch)가 처음 제시한 개념으로 ‘기본적인 읽고 쓰는 기술적 능력을 넘어서 한 사회가 공유하고

13) 각 구성 요소에 대한 자세한 내용은 다음과 같다.

지식: 자신과 상대방의 사회 집단들과 그 산물, 실행에 관한 지식, 사회적이고 개인적인 상호작용이 일반적인 과정에 관한 지식/관련짓고 해석하는 기술: 자료와 사건을 다른 문화의 관점에서 해석하고 설명하며, 자신 문화의 다른 자료들과 관련지을 수 있는 능력/발견하고 상호작용하는 기술: 문화와 문화적 실행에 관한 새로운 지식을 습득하는 능력, 지식, 태도, 기술을 실제 의사소통과 상호작용의 제약 하에서 운용할 수 있는 능력/태도: 호기심과 열린 마음, 다른 문화들에 대한 불신과 자신 문화에 대한 신뢰를 유예할 수 있는 능력/비판적 문화 인식: 비판적이고 자신 문화와 다른 문화의 명확한 관점, 실행, 산물의 기준을 토대로 평가할 수 있는 능력.

M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, 1997, p.34.; pp.49~54.

14) 장한업, 『이제는 상호문화교육이다: 다문화 사회의 교육적 대안』, 교육과학사, 2014, p.139.

있는 사회·문화적 정보와 지식, 맥락 등을 습득하는 것'을 뜻한다.¹⁵⁾ 즉 한 사회 내에서 '공유된 문화 지식'이 문화적 문식성의 핵심 개념이라 할 수 있다. 문화적 문식성의 구성 요소로 개인의 전통에 대한 인식, 문화적 유산과 그 가치에 대한 인식, 전통으로부터 무엇인가를 배울 수 있는 능력, 어떤 문화의 장단점을 이해할 수 있는 능력을 제시한 논의도 있고,¹⁶⁾ 기존 문화적 문식성의 개념이 사회 특권층의 관점만을 반영한다고 비판하며 대화와 비판적 사고로부터 비롯되는 지식을 추구해야 함을 주장한 논의도 있다.¹⁷⁾

이처럼 문화적 문식성은 문화 지식뿐 아니라 문화 능력, 이데올로기에 대한 비판적 해석 관점까지 포괄한 폭넓은 개념이다. 이처럼 넓은 문화적 문식성의 개념 가운데 본고의 상호문화 지식 개념과 관련하여 문화 지식 구성 능력으로서 문화적 문식성을 살펴볼 수 있다. 즉 모든 문식성 개념이 문자를 읽고 쓰는 능력인 기본 문식성을 원형으로 가지며, 그 본질인 의미 구성의 인지 메커니즘을 포함한다는 점에서¹⁸⁾ 문화적 문식성은 한 사회 내의 공유된 문화 지식의 의미를 구성하는 능력인 '문화 지식 구성 능력'의 의미를 가진다고 할 수 있다. 본 연구의 상호문화 지식 또한 문화 간 상호작용의 과정에서 문화 지식을 주체적으로 구성하는 개인을 전제로 한다는 점에서 문화 지식 구성 능력으로서 문화적 문식성과 같은 맥락을 가진다.

한편 문화적 문식성의 국어교육적 재개념화를 시도한 박인기(2002)에서는 전통의 수직적 범주의 문화뿐 아니라 일상의 현재적 소통 속에서 공유되는 과정이자 현상인 수평적 범주의 문화도 고려해야 함을 주장하였다.¹⁹⁾ 즉 한 문화 내에서 오래 전부터 전해 내려오고 가치를 인정 받아온 전통, 문화적 유산뿐만 아니라 현대 문화나 현재 공유되는 문화도 문화적 문식성 교육 내용이 될 수 있다는 것이다. 그리고 한국어교육에서 문화적 문식성 신장을 위한 고전

15) E. D. Hirsch, Jr., *Cultural Literacy: What every American needs to know*, Vintage Books, 1988, pp.1~2.

16) A. C. Purves, L. Papa, S. Jordan(ed), *Encyclopedia of English Studies and Language Arts(vol 1)*, Scholastic, 1994, pp.339~340.

17) E. F. Provenzo, Jr., *Critical literacy: what everyone ought to know*, Paradigm Publishers, 2005, pp.68~70.

18) 박인기, 「문화와 문식성(文識性)의 관계 맺기」, 노명완·박영목 외, 『문식성 교육 연구』, 한국문화사, 2008, pp.94~95.

19) 박인기, 「문화적 문식성의 국어교육적 재개념화」, 『국어교육학연구』 15, 국어교육학회, 2002, p.27.

소셜 교육을 논의한 김혜진(2017)에서는 문화적 문식성을 자문화와 목표 문화와 관련된 공유된 지식의 이해, 가치 체계 해석을 기반으로 문화를 생산할 수 있는 능력으로 정의한 바 있다.²⁰⁾ 즉 문화적 문식성을 지식의 이해, 가치의 해석, 문화의 생산이 모두 포함된 개념으로 본 것이다.

문화적 문식성 관련 논의로부터 상호문화 지식 교육에 대한 시사점을 얻을 수 있는데, 문화 지식의 이해에서 더 나아가 해석, 비판적 문화 인식, 실행과 생산까지 확장을 추구하는 교육이 되어야 한다는 것이다. 이는 지식의 습득이 태도의 형성, 기술의 실행으로 이어지는 것과도 비슷한 맥락이다. 이와 더불어 상호문화 지식 교육 내용을 선정함에 있어서도 수직적 범주의 문화와 수평적 범주의 문화의 교차점을 고려해야 한다는 시사점을 얻을 수 있다.

논의를 종합하자면, 상호문화 지식이란 학습자가 자신의 자문화 정체성을 바탕으로 목표 문화와 상호작용하는 가운데 구성하는 문화 지식이다. 또한 이 지식은 적절한 태도 형성과 기술의 실행으로 이어져야 하므로 지식 구성 과정과 태도, 정서를 포함하는 보다 확장된 지식의 개념을 전제한다.

(2) 한국 현대시를 활용한 문화 지식 구성의 의미

먼저 상호문화 지식 교육의 제재인 한국 현대시에 대해 살피고자 한다. 보통 지식과 관련하여 인지적 영역만을 떠올리기 쉬우나, 시 교육에서 지식은 인지적 영역 외에도 학습자의 정서, 태도, 가치관 등이 포괄적으로 작용하는 정의적 영역을 포함한다. 또한 시 교육에서 지식은 학습자 외부에 객관적으로 완성되어 있는 지식이라기보다 학습자의 시 향유 경험의 축적을 통해 형성된다는 특징을 가진다.²¹⁾ 이처럼 현대시 교육에서 지식은 학습자의 인지적 영역뿐 아니라 정의적 영역, 경험과 밀접한 연관을 가진다는 점을 고려할 때, 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육에서도 마찬가지로 문화 요소를 인지적으로 이해하게 될 뿐 아니라 정서, 태도의 정의적 영역과 경험의 환기가 활성화될 수

20) 김혜진, 「한국어 학습자의 문화적 문식력 신장을 위한 고전 소설 교육 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2017, p.37.

21) 윤여탁 외, 「현대시 교육에서 지식의 성격과 교육의 방향」, 『국어교육연구』 27, 서울대학교 국어교육연구소, 2011, p.230.

있다. 이와 비슷한 맥락에서 앞서 살펴본 문화적 문식성도 교육 제재로 문학 작품을 활용한다는 점에서 학습자의 인지적 능력뿐 아니라 정의적 능력까지 연관되며, 문학 문식성, 정의적 문식성의 영역으로까지 확장된다.²²⁾

시의 특성을 보다 자세히 살펴보면, 시는 체험과 감정을 강조하는 주관적 장르²³⁾이며, ‘빈자리’가 많은 텍스트라는 특성을 가진다. 특히 서정시는 정서를 표현한 문학 갈래이며, 독자는 시 읽기를 통하여 시에 표현된 정서를 ‘체험’하게 된다. 문학적 의미에서 외부 세계의 것들을 알게 되는 지식 획득의 계기를 강조하는 경험과는 달리, 체험은 기쁨, 슬픔, 고통, 환멸 등을 겪거나 가슴으로 느끼는 차원의 자아 내부의 흔들림을 나타내어 감정적 계기가 보다 강조되는 개념이다.²⁴⁾ 이처럼 정서가 표현되어 있으며, 독자로 하여금 그 정서를 체험하도록 하는 시의 특성을 활용한다면 시 속에 내재한 문화 요소에 대한 정의적 접근이 보다 활발하게 일어날 수 있다.

더불어 시는 근본적으로 주체의 상상적 경험의 계기를 함축하고 있으며, 시 읽기는 독자의 상상적 경험을 통해 개인적 사건, 즉 체험으로 거듭나는 과정이다.²⁵⁾ 말리와 더프(Maley & Duff)는 외국어교육에서 시 활용의 장점 가운데 하나로 ‘반응과 개인적 연관(reaction and personal relevance)’을 제시하며, 시는 매우 경제적으로 다른 사람의 관점에 개인적으로 반응할 수 있도록 하는 장르라고 하였다.²⁶⁾ 따라서 시의 빈자리에는 학습자가 상상력뿐 아니라 개인의 경험 및 배경지식을 적극적으로 개입시킬 수 있는 여지가 많은데, 이는 시 속에 학습자가 한국 문화와 자기 자신을 관계 지을 수 있는 공간이 많다는 것을 뜻한다.

본 연구에서는 여러 종류의 시 텍스트 가운데 한국의 근·현대 문화를 내재한 한국 현대시를 활용하고자 한다. 이는 문화적 문식성 개념과 관련하여 설명될 수 있는데, 앞서 문화적 문식성 교육은 문화의 수직적, 수평적 범주가 교차하

22) 윤여탁, 「한국에서의 문식성 교육의 반성과 전망」, 『국어교육연구』 36, 서울대학교 국어교육연구소, 2015, p.544.

23) 김준오, 『시론』, 삼지원, 2002, pp.47~48.

24) 김남희, 「현대시의 서정적 체험 교육 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2007, p.4.

25) 손예희, 「시 교육에서 상상적 경험에 대한 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2011, pp.18~19.

26) A. Maley & A. Duff, *The Inward Ear: Poetry in the language classroom*, Cambridge University Press, 1989, p.10.

는 지점에서 이루어져야 함을 살펴본 바 있다. 그간의 문화적 문식성 교육이 문화의 수직적 범주인 전통에 초점을 맞추어 고전문학의 활용에 큰 비중을 두었다면, 문화의 수평적 범주를 고려할 때 근·현대 문화도 문화적 문식성의 교육 내용이 될 수 있다.²⁷⁾ 다만 수직적 범주와의 균형을 고려할 때 한국 문학 교육에서 ‘정전’으로 인정되는 작품을 활용하는 것이 필요하다고 본다. 정전 작품을 활용할 경우 한국에서 제도화된 국어교육을 받은 대부분의 사람들이 공유하는 문화 지식을 학습한다는 점에서 일정 정도 교육적 가치 및 대표성을 확보할 수 있기 때문이다.

그리고 문화 지식을 구성한다는 의미에 대하여 살펴보도록 하겠다. 윤여탁 외(2011)의 논의에서는 문학 지식이 구성적, 경험적, 암묵적(인격적)인 성격을 가진다고 보았는데,²⁸⁾ 본고도 이러한 관점에 입각하여 폴라니(Polanyi)의 인식론 및 듀이(Dewey)의 교육관, 구성주의의 관점을 도입하고자 한다.

먼저 폴라니는 앎(knowing)이란 알려진 사물에 관한 능동적인 파악, 즉 솜씨(skill)를 요하는 행동이라고 보았으며,²⁹⁾ ‘개인적 지식(personal knowledge)’³⁰⁾ 가운데 언제나 언어로 명료화하여 표현할 수 없는 ‘암묵적 지식(tacit knowledge)’이 있음을 밝히며 기존 객관주의 인식론의 앎에 대한 개념을 바꾸었다. 즉 폴라니는 그간 서양 철학의 전통에서 당연시되어 온 이론과 기술의 구분이 불필요하다고 보고, 암묵적 지식이 앎의 실천적, 기술적 측면을 지닌다고 간주하였다. 이에 ‘아는 기술’과 ‘행하는 기술’은 구조적으로 다르지 않다고 보아, ‘행하는 기술’로부터 ‘아는 기술’에 관한 것들을 유추해내어 모든 지식에는 인식 주체의 신체를 거점으로 ‘초점식(focal awareness)’과 ‘보조식(subsidiary awareness)’이 동시에 작용함을 제시하였다.³¹⁾ 따라서 ‘개인적 지식’이란 명료화할 수 없는 차원을 포함하는 인간의 모든 분야의 능력, 인간

27) 윤여탁(2016)에서도 문화적 문식성은 전통문화에 속하는 고전문학, 현실문화에 속하는 현대문학과 대중문학을 대상으로 한다는 점에서 문학교육과 연결점을 지닌다고 보았다. 윤여탁, 「문학 문식성의 본질, 그 가능성을 위하여-문화, 창의성, 정의(情意)를 중심으로-」, 『문학교육학』 51, 한국문학교육학회, 2016, p.165.

28) 윤여탁 외, 앞의 논문, 2011, p.234.

29) M. Polanyi, *Personal Knowledge : Towards a Post-Critical Philosophy*, 표재명·김봉미 역, 『개인적 지식: 후기비판적 철학을 향하여』, 아카넷, 2001, p.5.

30) 논의에 따라 ‘인격적 지식’이라 번역되기도 한다. 하지만 본 연구에서는 문화 지식이 자기화되는 개인적 측면을 강조하고자 ‘개인적 지식’이라는 번역어를 사용하였다.

31) 장상호, 『폴라니 인격적 지식의 확장』, 교육과학사, 1994, pp.28~32.

이 스스로 의미를 확장해가는 능력 전반인데, 주체와 별개로 존재하는 것이 아니며, 주체를 반영하는 동시에 주체를 형성하며 주체의 가치관, 사고방식, 태도와 습관까지 모두 포함한다. 이는 시 교육에서 지식의 성격을 적절히 설명해주는데, 시 교육의 지식도 계속 이어지는 시적 체험을 내면화하는 과정에서 주체의 가치관과 태도를 형성하며 이것이 체계화되며 보다 깊이 있는 지식으로 확대되기 때문이다.³²⁾

따라서 폴라니의 인식론의 관점에서 지식을 습득한 상태는 단순히 인지적인 이해가 이루어진 것만이 아니며, 주체의 가치관과 태도의 형성, 실천적 행위가 동반된 상태이다. 그리고 이를 통하여 삶의 대상으로서의 지식만을 중요시하던 기존의 객관주의 인식론을 넘어서서 지식은 삶의 행위로서의 지식과 삶의 결과로서의 지식, 주체의 정의적 특성까지 포함하는 개념으로 확장되었다. 본 연구의 상호문화 지식의 ‘지식’ 개념도 이러한 관점을 받아들여 배경지식, 경험, 상호작용 등을 바탕으로 지식을 구성해나가는 삶의 과정으로서의 지식과 그 결과물인 삶의 결과로서의 지식, 이 과정에서 학습자가 가지게 되는 정서와 태도까지 포함한다고 보았다.

폴라니의 인식론은 듀이(Dewey)의 교육관과도 맞닿아 있는데, 듀이는 교육을 ‘경험의 계속적인 성장’으로 규정하여 지식 활동을 유기체적 존재가 참여하여 이루어지는 실험적 활동이며, 먼저 있던 것을 계속적으로 수정하는 행동이라 보았다.³³⁾ 또한 모든 경험은 경험을 하는 사람을 변화시키며, 이 변화는 뒤따라오는 경험에도 영향을 미친다는 경험의 ‘계속성의 원리’를 제시하였다. 이 원리는 습관의 개념에 바탕을 둔 것인데, 습관은 삶의 과정을 통해 형성되며 삶의 과정 속에서 변화하고 발전한다. 습관은 삶에서 부딪치는 모든 상황에 대처하고 반응하는 기본적인 반응양식과 정서적이고 지적인 태도의 형성을 모두 포함한다.³⁴⁾ 따라서 습관은 앞서 살펴본 ‘암묵적 지식’의 범주에 포함된다고 할 수 있는데, 이 논의를 통해서도 학습자의 지식은 이전 경험과 습관, 태도에 영향을 받으며, 지식 구성은 또 다른 하나의 경험이 되어 이후의 경험

32) 윤여탁 외, 앞의 논문, 2011, p.234.

33) 김규옥, 「듀이 교육이론에 대한 교육본위론적 재해석」, 서울대학교 박사학위 논문, 2001, p.18.

34) J. Dewey, *The Child and the curriculum*, 박철홍 역, 『아동과 교육과정/ 경험과 교육』, 문음사, 2002, pp.124~125.

에도 지속적인 영향을 준다는 것을 알 수 있다.

지식의 구성주의 관점도 앞의 두 논의와 맥을 같이한다. 구성주의는 지식은 개인과 독립적으로 존재하지 않으며, 환경과 상호작용을 통하여 개인에 의해 구성됨을 강조하는 이론이다.³⁵⁾ 구성주의는 크게 개인의 인지과정을 강조하는 ‘인지적 구성주의’와 사회적 상호작용을 강조하는 ‘사회적 구성주의’로 나뉜다. 구성주의 문예학은 독자의 독서 과정에서 일어나는 인지, 이해, 능동적 의미 구성 과정에 초점을 맞춘 문학이론으로, 개인의 인지적 과정과 개인 간의 상호작용을 모두 중시하는 ‘급진적 구성주의’를 바탕으로 한다. 다시 말해 구성주의 문예학은 문학 작품 감상에서 개별 독자의 심리 내적 의미 처리 과정인 ‘소통소(커뮤니카트, Kommunikat)’ 형성과 개인의 소통소를 바탕으로 사회문화적 구성원들의 협력을 통한 ‘의미’ 구성의 과정을 모두 강조한다. 이는 개별 독자의 의미 구성을 중요시함과 동시에 구성된 의미의 무정부적 다양성을 통제할 수 있는 방법론을 제공한 것이라 할 수 있다.³⁶⁾

정리하자면, 본 연구의 ‘지식’의 개념은 앞의 대상으로서의 지식만을 전제하는 지식에 대한 관점에서 벗어나 행위와 결과로서의 지식까지 포함한다. 이에 본 연구는 문화 지식을 ‘구성’하는 주체의 행위를 중시하여 구성주의 관점을 도입하는데, 지식 구성에는 경험, 배경지식 등을 활용하여 의미를 구성하는 개인적 지식 구성과 다른 주체와의 협력을 통하여 의미를 구성하는 개인 간 지식 구성이 모두 포함된다.

이와 더불어 문화 지식 구성의 과정과 결과를 보다 구체화하고자 모란의 ‘문화 지식(cultural knowings)’ 구조에 대한³⁷⁾ 논의를 참고하고자 한다. 모란은 문화 지식의 구조로 ‘방법을 아는 것’, ‘대상을 아는 것’, ‘이유를 아는 것’, ‘자신을 아는 것’을 제시하였다. ‘방법을 아는 것’은 문화에 참여하는 것과 구체적 경험과 관련된다. ‘대상을 아는 것’은 문화적인 정보를 얻고 수집하는 활동을 포함하며, 문화적 정보에는 자문화에 대한 지식, 타문화를 배우는 과정과 언어·문화의 성격에 관한 지식 등이 속한다. ‘이유를 아는 것’은 문화적 현상을 설명하고 분석하는 것이며, 자신의 문화와의 비교가 따르게 된다. ‘자신을 아

35) 김종문 외, 『구성주의 교육학』, 교육과학사, 1998, p.39.

36) 이상구, 『구성주의 문학교육론』, 박이정, 2002, pp.50~55.; p.67.

37) P. R. Moran, 정동빈 외 역, 앞의 책, 2004, pp.21~27.

는 것'은 타문화를 경험하는 주체로서 자신의 의견, 문화적 가치 기준 등의 자기 인식을 알게 되는 것을 뜻한다.

앞서 바이럼의 논의에서 상호문화 의사소통 능력이 지식, 해석하고 관련짓는 기술, 발견하고 상호작용하는 기술, 태도, 비판적 문화 인식으로 구성됨을 살펴본 바 있다. 문화 지식 구조를 바이럼의 논의에 접목시켜보면 '대상을 아는 것'이 앎의 대상으로서 지식을 인지적으로 알게 된다는 측면에서 '지식'³⁸⁾에 가깝다면 '이유를 아는 것'이 자문화와의 관련짓기나 비교를 통하여 타문화를 분석한다는 점에서 '해석하고 관련짓는 기술'과 관련된다. '자신을 아는 것'은 타문화를 경험하는 주체로서 자신의 개인적인 관점을 알게 된다는 점에서 '태도'와 '비판적 문화 인식'과 관련된다. '방법을 아는 것'은 문화에의 참여와 관련된다는 점에서 학습자가 시 텍스트를 통해 한국 문화 지식을 구성하는 전반적인 과정에 해당된다고 할 수 있다.

문화 지식 구조가 실제 의사소통과 상호작용 상황에서의 적용으로 이어지는 '발견하고 상호작용하는 기술'까지 포함하지는 못한다. 또한 문화 지식 구조와 상호문화 의사소통 능력의 구성 요소가 각각 일대일로 정확하게 대응한다고 보기는 무리가 있다. 하지만 문화 지식 구조 논의를 통하여 본고의 문화 지식 구성 과정을 보다 구체화해볼 수 있는데, 학습자는 앎의 대상으로서 문화 지식을 이해하고, 해석하고 관련지으며 차이점 및 특수성에 대한 이유를 알게 되고, 자신과 자문화를 보다 객관적으로 보게 되어 태도와 비판적 문화 인식을 형성하게 된다. 이에 따라 본 연구의 상호문화 지식 구성은 궁극적으로 문화 지식의 이해, 해석, 자기화가 이루어지는 과정이라 할 수 있다.

38) 바이럼이 제시한 '지식'에는 '자신과 상대방의 사회 집단들과 그 산물, 실행에 관한 지식, 사회적이고 개인적인 상호작용의 일반적인 과정에 관한 지식'이 포함된다. 이 논의에서도 지식이 '관계적'인 성격을 가지며 '해석하고 관련짓는 기술'과 연관된다고 제시된 바 있지만, 이 논의에서의 지식은 확장된 지식의 개념보다는 대상으로서의 지식의 성격이 좀 더 강하다고 보았다.

M. Byram, 앞의 책, 1997, p.36.

2. 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 구성의 원리

본고는 앞 절에서 상호문화 지식을 앎의 대상으로서 지식뿐 아니라 앎의 과정 및 결과가 포함된 개념으로 확장시켜 구성주의 관점과 연결시킨 바 있다. 이에 따라 2절에서는 구성주의 문예학의 논의에 기반하여 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 구성의 원리를 도출하고자 한다. 구성주의 문예학의 텍스트 의미 산출 과정에 따르면, 먼저 독자는 텍스트 언어 기호를 지각하고 텍스트의 메시지를 인지하여 배경지식을 바탕으로 ‘소통소(커뮤니카트)’를 형성한다. 그리고 이 소통소는 토의와 토론 등 다른 구성원과의 ‘커뮤니케이션’을 거쳐 ‘의미’로 공준 받는다. 따라서 구성주의 문예학에 기반한 텍스트 의미 산출 과정은 ‘텍스트의 언어기호 지각을 통한 메시지 인지’, ‘소통소 형성’, ‘커뮤니케이션을 통한 의미 구성’으로 이루어진다.³⁹⁾

이러한 원리가 문학작품의 수용을 다룬다면, 본 연구는 문학작품 수용을 통하여 문화 지식의 구성으로 나아간다는 점에서 이러한 원리를 그대로 적용시키기는 무리가 있다. 따라서 구성주의 문예학의 텍스트 의미 산출의 원리를 참고하되, 본 연구의 문화 지식 구성 과정에 따라 시 텍스트를 수용한 이후 문화 지식을 재구성하는 단계를 추가하여 원리를 설정하고자 한다.

이에 따라 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 구성의 원리를 ‘텍스트 이해를 통한 소통소 형성’, ‘상호작용을 통한 문화 지식의 의미 구성’, ‘개인적 지식으로서 문화 지식의 재구성’의 세 가지로 나누어 살펴보고자 한다.

(1) 텍스트의 이해를 통한 소통소 형성

구성주의 문예학에서는 텍스트 그 자체는 객관적인 의미를 가지지 않으며, 수용자들이 의미 생산을 위해 텍스트를 ‘이용’하는 것이라고 본다. 따라서 수용자는 텍스트를 지각하고 그 지각의 동기로부터 인지적 과정을 가동시키는데, 이를 통해 ‘소통소’가 형성된다.⁴⁰⁾ 이는 질료로서 텍스트와 주체의 마음속

39) 이상구, 앞의 책, 2002, p.93.

40) S. Schmidt, *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung: konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und*

에 지각되고 인지된 텍스트인 소통소를 구분하는 것이라 할 수 있다.

그리고 주체가 텍스트에 인지적 구성체를 할당함으로써 형성된 소통소는 주체 의존적인 성격을 지닌다. 하지만 소통소는 주관적이지는 않는데, 이는 개인이 가정, 학교 등의 사회 제도를 통하여 텍스트의 구성성분을 지각할 때 평행적일 것을 강요당해왔기 때문이다. 다시 말해 주체는 사회 제도를 통하여 어떤 낱말을 언제 어떻게 사용해야 하는가에 대한 특수한 지식을 습득하였는데, 이를 통해 올바른 텍스트 지각이 사회적으로 조절되고 자동화되어 있기 때문이다.⁴¹⁾ 하지만 본 연구에서 학습자는 외국어로 된 시를 읽는 것이기 때문에 한국어를 모국어로 하는 학습자가 한국 현대시를 읽는 것과는 차이가 있을 수 밖에 없다. 즉 중국인 학습자가 한국 현대시에 대해 형성하는 소통소는 주체 의존적인 동시에 주관적일 수 있는데, 이는 한국인이 공유하는 모국어로서 한국어의 언어 지식을 공유하지 않기 때문이다.

한편 소통소의 형성 과정에서 주체의 인지체계가 텍스트에 할당하는 요소는 주체가 이미 지니고 있는 여러 선지식이다. 즉 주체는 단기 기억, 장기 기억을 비롯하여 텍스트 산출 및 해석을 위하여 ‘경험적 지식’, 즉 절차적 지식을 활성화하게 되는데, 이를 위하여 인지 도식(schemata), 프레임, 스크립트, 플랜 등이 동원된다. 이 중 구성주의 문예학에서는 장르 인지 도식을 중시하는데, 장르 인지 도식이란 장르 명칭에 대한 존재론적 지식이 습득되면서 장르의 수용 및 처리 과정에 관하여 조직된 경험적 지식을 뜻한다. 다시 말해 수용자는 보편적 경험 지식으로서 장르 도식을 두뇌 속에 저장해놓았다가, 언어 텍스트를 읽으면서 특정 장르라는 판단이 서면 시 또는 소설 등의 장르 도식을 작동시켜 독서 행위를 진행한다는 것이다.⁴²⁾

중국인 학습자도 한국 현대시 텍스트를 읽을 때 배경지식과 경험적 지식 등을 활용하여 소통소를 형성한다. 한국 현대시 읽기 과정에서 중국인 학습자의 경험의 작용 양상을 다룬 논의에 의하면, 중국인 학습자가 한국 현대시 읽는 원리는 학습 경험의 활용, 사회문화적 배경의 작용, 정체성 인식의 작용으로

Kultur, 박여성 역, 『미디어 인식론 : 인지-텍스트-커뮤니케이션』, 도서출판 까치, 1996, p.148.

41) S. Schmidt, 박여성 역, 위의 책, 1996, pp.160~161.

42) 이상구, 앞의 책, 2002, p.91.; pp.203~205.

이루어진다.⁴³⁾ 이를 통해 중국인 학습자가 한국 현대시를 읽을 때 공동체적 경험과 개인적 경험을 모두 활용한다는 것을 알 수 있는데, 공동체적 경험으로는 문학 학습 경험의 활용, 중국 고전문학 텍스트의 환기, 사회문화적 사건의 적용 등이 있다. 따라서 중국인 학습자가 한국 현대시를 읽으며 소통소를 형성할 때 자신에게 보다 익숙한 자국 문화에서의 경험들을 활용할 가능성이 높다고 할 수 있는데, 이 과정 가운데 한국 문화와 중국 문화 간의 대화가 이루어진다.⁴⁴⁾

(2) 상호작용을 통한 문화 지식의 의미 구성

학습자가 텍스트에 대하여 구성한 소통소는 주체 의존적이기 때문에 개인마다 다양할 수밖에 없다. 구성주의 문예학에서는 ‘소통소’와 ‘의미’ 사이의 구분을 도입하여 각 개인이 형성한 소통소는 아직 의미를 확보하지 못한 것으로 간주한다. 의미란 커뮤니케이션 참여자들이 커뮤니케이션을 통하여 사회적 사용 규칙들에 따라 한 낱말, 텍스트의 부분이나 전체에 할당하는 것으로, 집단 지식의 구성성분이다.⁴⁵⁾ 즉 개인이 형성한 소통소에 대하여 사회 구성원들이 공통적으로 지닌 언어 지식과 세계에 관한 지식들을 바탕으로 공감대가 형성될 때 의미가 도출된다.⁴⁶⁾

이처럼 각 구성원들이 소통소를 바탕으로 정합성 있는 의미를 구성하는 과정은 학습 독자의 횡적 소통을 중심으로 하는 상호주관적 읽기와 비슷한 맥락을 가진다. 상호주관적 시 읽기를 다룬 논의에 따르면 한 주체의 언어행위는 다른 주체들에게도 이해 가능한 것이 되었을 때 의미를 가지기 때문에, 해석의 결과물은 다른 주체에게 합리적으로 수용될 수 있는 조건을 갖추었을 때 가치를 가지게 된다. 그리고 다른 주체들에게 수용되기 위하여 타당성 요구가 발생하게 되는데, 시 읽기에서의 타당성의 요구는 사실성, 정당성, 진실성의 측

43) 김소연, 「중국인 학습자의 한국 현대시 읽기 교육 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 2019.

44) 노금숙, 「중국인 고급 학습자를 대상으로 한 한국문학 읽기 교육 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2011, pp.92~105.

45) S. Schmidt, 박여성 역, 앞의 책, 1996, pp.163~164.

46) 이상구, 앞의 책, 2002, pp.92~93.

면에서 이루어진다. 사실성 요구는 해석진술에서 해석의 근거로 작용하는 정보의 진위 여부를 확인함으로써 상호 인지환경을 정립하는 것과 관련되며, 정당성 요구는 해석진술의 의미 맥락을 문제시하여 해석진술의 주장을 증명하기에 충분한 근거가 제시되고 있는지 확인하는 것과 관련되며, 진실성 요구는 독특한 해석 관점에 주목하여 관점의 차이를 이해하고 공감하고자 노력하는 것과 관련된다.⁴⁷⁾

한편 학습자가 문화 지식의 의미를 구성하기 위해서는 텍스트의 일차적 의미 파악을 넘어 한국 문화와 관련하여 텍스트를 해석하는 단계가 필요하다. 이와 비슷한 맥락에서 시의 교수·학습 과정을 ‘인지주의적 단계’, ‘구성주의적 단계’로 나누어 설명한 윤여탁(2017)의 논의가 있다. 인지주의적 단계가 학습자와 시 사이에 존재하는 인지적, 심미적 거리를 좁히는 ‘이해’의 단계라면, 구성주의적 단계는 경험적, 정의적 거리를 좁히는 ‘감상’의 단계이다.⁴⁸⁾

이를 시를 활용한 문화 지식의 구성에도 적용해볼 수 있는데, 이는 모란이 문화를 학습할 때 경험학습주기에 따라 목표 문화의 ‘대상을 아는 것’에서 ‘이유를 아는 것’, ‘자신을 아는 것’으로 순차적으로 나아가야 한다고 한 것과 비슷한 맥락을 가진다. 즉 학습자는 시 텍스트와 그 안에 내재한 문화 요소에 대한 인지적 측면의 ‘이해’의 단계를 거쳐, 이를 자신의 경험과 정서와 연관시키는 ‘해석과 자기화’의 단계로 나아가게 된다. 이러한 단계는 시 텍스트를 통하여 문화 지식의 의미를 구성하는 상호작용의 과정에서도 확인할 수 있을 것이다.

(3) 개인적 지식으로서 문화 지식의 재구성

소통소 형성과 상호작용을 통해 한국 문화 지식의 의미를 구성한 후, 학습자가 문화 지식을 재구성하며 이를 개인적 지식으로 자기화하는 과정이 이루어질 필요가 있다. 소통소 형성이 텍스트 이해에 초점이 있었다면, 문화 지식의

47) 이종원, 「시 텍스트의 상호주관적 읽기 교육 연구-학습 독자의 횡적 소통을 중심으로-」, 서울대학교 석사학위 논문, 2013, p.17~33.; pp.46~47.

48) 윤여탁, 「시 교육에서 학습 독자의 경험과 정의에 관한 연구」, 『국어교육연구』 39, 서울대학교 국어교육연구소, 2017, pp.268~269.

재구성은 문화 이해에 초점이 맞추어져 있다. 이러한 재구성의 결과는 대체로 텍스트에 대해 처음 형성했던 소통소와 달라지는데, 이는 소통소의 형성 과정은 ‘일과적(一過的)’인 성격을 가지므로 동일한 텍스트를 다시 수용하더라도 반복될 수 없다는 특성과 관련된다.⁴⁹⁾ 그리고 문화 지식의 재구성 결과는 자신의 언어로 재구성한 문화 지식 구성의 최종 결과물이기 때문에 학습자의 ‘개인적 지식(personal knowledge)’으로 완성되는 것이라 할 수 있다.

이는 앞 절에서 언급했던 모란의 문화의 경험학습주기와 문화 지식 구조와도 연결된다. 모란은 문화 지식의 구조를 콜브(Kolb)의 경험학습주기⁵⁰⁾를 근거하여 경험을 통하여 문화를 학습할 수 있다고 보았다. 경험학습주기는 순차적으로 구체적 경험, 반추적 관찰, 추상적 개념화, 능동적 실험의 단계로 이루어지며 이는 각각 방법을 아는 것, 대상을 아는 것, 이유를 아는 것, 자신을 아는 것에 대응된다. 그리고 모란은 각 단계별로 필요한 언어 기능으로 ‘참여’, ‘기술’, ‘해석’, ‘반응’을 제시하였다.⁵¹⁾ 참여는 수업에서 이루어지는 문화 경험이며, 이로부터 이어지는 기술, 해석, 반응의 단계는 그 경험에 대한 면밀한 검토를 포함한다. 기술의 언어는 문화 현상에 관한 정보를 이끌어내고 제공하며, 해석은 구체적 기술에서 추상적 해석으로 옮겨온 것으로 기술 단계에서 나타난 문화 정보를 기초로 한 비교, 대조, 추론, 가설 등을 포함한다. 반응은 학습자의 감정, 의견, 가치관, 신념 등을 표현하는 언어이다.

하지만 경험학습주기의 이론처럼 반드시 이 네 가지의 단계가 순차적으로 이루어지며 모든 학습자의 감상문이 세 가지의 문화 지식 구조를 포함한다고 보기 어렵다. 다만 앞에서 살펴본 바와 같이, 현대시의 교수·학습 과정도 ‘이해’와 ‘감상’ 단계로 나뉘듯이 현대시를 통한 한국 문화 지식의 구성 과정도 문화 지식의 기술을 통한 인지적 ‘이해’ 단계, 이를 바탕으로 자문화를 환기하고 비교하는 ‘해석’ 단계, 자신의 판단과 평가를 표현하는 ‘자기화’의 단계로 이루어진다고 할 수 있다.

49) S. Schmidt, 박여성 역, 앞의 책, p.148.

50) D. A. Kolb, *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, 1984, pp.40~42.

51) P. R. Moran, 정동빈 외 역, 앞의 책, 2004, pp.21~24.; pp.51~62.

3. 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육의 의의

(1) 시적 정서 체험을 통한 한국 문화에 대한 정의적 접근

한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육은 시적 정서 체험을 통하여 한국 문화에 대한 정의적인 접근을 가능하게 하는데, 이는 시의 정의적 특성과 관련된다.

시는 정서를 표현하는 주관적인 장르이다. 그 중 서정시는 대상의 ‘재현’이 아닌 ‘자기표현’이므로 서정 장르의 본질은 주관성이며, 주관성의 실체로 체험과 감정이 강조된다.⁵²⁾ 시를 읽는 독자는 시 안에 내재한 정서를 ‘체험’하게 되는데, 독자의 ‘서정적 체험’이란 “서정 텍스트를 읽는 독자의 경험이 텍스트에 나타난 서정 주체의 정신적 상태를 공유하고자 하는 방향으로 의미화되는 심리적 과정”이며,⁵³⁾ 학습자는 서정적 체험을 통하여 시 텍스트 안에 내재한 한국 문화 요소에 보다 정의적으로 접근하게 된다.

그리고 문화적 문식성은 문학 작품을 교육 제재로 활용한다는 점에서 ‘문학 문식성’과 관련됨을 살펴본 바 있는데, 문화적 문식성으로서 문학 문식성은 한국어교육 영역에서도 중요한 접점을 가진다. 한국어교육에서 문학작품을 활용하면 학습자가 한국 문학작품을 정서나 감정을 중심으로 이해하고 감상하는 가운데 일상생활의 직접적인 체험과 자국어 교육에서 학습한 문학 지식, 정서 체험 등의 간접적인 체험과의 연관이 적극적으로 일어날 수 있기 때문이다.⁵⁴⁾

따라서 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육은 학습자의 시적 정서 체험과 자신의 체험과의 연관이 활발하게 일어나게 하여 한국 문화에 대한 정의적 접근을 촉진시킨다는 점에서 교육적 의의가 있다고 할 수 있다.

52) 김준오, 앞의 책, 2002, pp.47~48.

53) 김남희, 앞의 논문, 2007, p.4.

54) 윤여탁, 「다중언어문화 한국어 학습자의 문식성 교육」, 『국어교육연구』 42, 서울대학교 국어교육연구소, 2018, pp.245~246.

(2) 시 텍스트의 능동적 의미 구성을 통한 자기화

한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육은 시 텍스트의 의미를 능동적으로 구성하여 자기화가 일어나도록 하는데, 이는 함축적인 언어를 사용하여 ‘빈자리’가 많은 텍스트라는 시의 특징과 연관된다.

텍스트의 빈자리를 채우는 과정은 작가에 의해서 생산된 ‘텍스트(Text)’가 독서 과정에서 독자에 의해 구체화된 ‘작품(Werk)’으로 바뀌어 나가는 과정이다.⁵⁵⁾ 특히 시는 다른 문학 장르에 비해 더욱 다양한 해석 가능성을 내포하여 독자의 의미 구성 행위를 보다 적극적으로 요구한다.⁵⁶⁾ 또한 시는 독자의 상상력을 요구하는 텍스트이다. 즉 경험 주체는 시를 상상력을 매개로 지각하며 변화를 겪는 체험을 하게 되는데, 시 읽기는 상상적 경험을 통해 개인적 사건인 체험으로 거듭나는 과정이라 할 수 있다.⁵⁷⁾ 따라서 학습자는 시 텍스트의 빈자리를 채우기 위하여 경험과 상상력을 활용하여 시의 의미를 능동적으로 구성하게 된다. 그리고 능동적 의미 구성은 학습자가 텍스트와 그 안에 내재한 문화 요소를 자신과 연관 짓는 자기화, 내면화로 나아가도록 하는 데에 기여한다.

또한 이는 외국어 교육에서 문학작품을 가르치는 세 가지 모델인 언어 모델, 문화 모델, 개인적인 성장 모델 가운데 개인적 성장 모델과도 접점을 지닌다. 개인적 성장 모델은 문학 교육을 통해 학습자들이 자신의 경험, 감정, 지식 등을 바탕으로 다양한 해석을 하며 개인적 의미를 부여하는 것과 관련되기 때문이다.⁵⁸⁾ 따라서 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육은 학습자가 시 텍스트의 빈자리를 경험과 상상력을 통하여 채우는 과정에서 텍스트와 문화 요소에 대한 자기화가 일어나게 한다는 점에서 교육적 의의를 가진다고 할 수 있다.

55) 차봉희 편저, 『수용미학』, 문학과 지성사, 1985, pp.67~68.

56) 김정우, 『시 해석 교육론』, 태학사, 2006, p.25.

57) 손예희, 앞의 논문, 2011, pp.18~19.

58) R. A. Carter & M. N. Long, *Teaching Literature*, Longman, 1991.

(3) 문화 간 소통을 통한 상호문화 능력 함양

앞 절에서 본고에서 전제하는 지식의 개념은 단지 앎의 대상으로서 지식에만 해당되지 않으며, 태도와 기술의 성격을 일부분 포함한 보다 확장된 개념임을 살펴본 바 있다. 이와 같이 본고가 전제하는 상호문화 지식은 문화적 실행이 이루어지는 상호문화 능력 신장으로 나아가는 토대가 될 수 있다.

외국인 학습자가 한국 현대시를 활용하여 한국의 문화 지식을 구성하는 과정 자체가 서로 다른 문화 간 소통이 일어나는 과정이다. 문화 간, 혹은 각 문화에 속한 개인 간의 상호작용을 중요시하는 상호문화적 접근은 자신의 자문화에서 출발해 타인인 타문화를 향해 나아간 다음 다시 변화된 자신으로 돌아오는 나선적인 형태를 목표로 한다.⁵⁹⁾ 즉 ‘너’나 ‘그들’에게만큼 ‘나’에 대해서도 많은 질문을 던지도록 하는 것이다.⁶⁰⁾

따라서 학습자는 시 텍스트와의 대화를 통해 타문화에 대해 끊임없이 질문하게 되는데, 이러한 질문은 자신, 자문화에 대한 질문으로도 이어진다. 즉 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육은 학습자가 한국 문화에 대해 질문하며 더 잘 이해하게 될 뿐 아니라, 자국 문화와 관련지으며 자문화에 대해서도 질문을 던지고 자신의 관점을 상대화하여 다른 문화를 존중하는 태도를 가지게 되는 것을 지향한다.

이러한 상호문화적 접근은 문학작품을 활용한다는 점에서 극대화되는데, 외국어교육에서 문학작품의 활용은 타자, 타문화에 대한 정보 획득뿐 정서적 이해, 비판적 이해를 가능케 하기 때문이다. 다시 말해 학습자는 감정이입하며 타자, 타문화에 대한 공감 및 정서적 이해에 이르게 되며, 더 나아가 다른 시각과의 만남을 통하여 자신의 관점을 상대화하며 타자 및 자신에 대한 비판적, 성찰적 이해에 도달하게 된다.⁶¹⁾ 이를 통해 학습자의 자국 문화와 목표 문화의 틈새에 자국 문화도 목표 문화도 아닌 ‘제3의 장소(third place)’가 생

59) Maddalena De Carlo, *L'interculturel*, 장한업 역, 『상호문화 이해하기: 개념과 활용』, 한울 아카데미, 2011, p.8.

60) M. Abdallah-Pretceille, 장한업 역, 앞의 책, 2010, p.75.

61) 김정용, 「문학작품을 활용한 상호문화적 외국어 교육」, 『독어교육』 51, 한국독어독문학교육학회, 2011, pp.13~15.

겨나는데, 이 장소에서 학습자는 목표 문화에 효과적으로 참여할 수 있을 뿐 아니라, 비판적인 거리를 확보할 수 있게 된다.⁶²⁾

따라서 학습자는 한국 현대시를 통한 상호문화 지식 교육을 통하여 한국 문화를 이해할 뿐 아니라 자문화에 대해서도 성찰하게 되는데, 이는 타문화의 가치를 존중하는 태도의 형성과 실제 의사소통 상황에서의 실행으로 이어지는 상호문화 능력 함양의 토대가 된다는 점에서 의의가 있다.

62) C. Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, 1993, pp.233~259.

Ⅲ. 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 구성 양상

이 장에서는 학습자의 감상문과 토론 내용을 중심으로 중국인 중·고급 학습자의 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 구성의 양상을 살펴보고자 한다. 특히 중급, 고급의 언어적 수준 차이에 따라 나타나는 문화 지식 구성 양상의 차이를 밝히는 데 초점을 맞추고자 한다.

본 연구의 실험의 과정은 다음과 같다. 먼저 학습자가 1차 감상문을 작성하고 이를 바탕으로 1차 토론이 진행되었다. 이후 교사는 시 텍스트에 내재한 한국 문화 요소에 대한 정보를 비계로 제공하였고, 이에 대한 2차 토론을 진행하여 최종 문화 지식 구성의 결과물인 2차 감상문을 작성하였다.

이를 기반으로 Ⅲ장은 학습자가 한국 문화에 대한 개인적 지식을 완성해 나가는 과정에 따라 각 절을 구성하였다. 1절은 1차 감상문과 1차 토론의 내용을 바탕으로 분석하였고, 2절과 3절은 각각 2차 토론과 2차 감상문의 내용을 바탕으로 분석하였다. 또한 각 양상별로 중·고급 학습자의 양상을 비교하였는데, 전반적인 양상의 서술로 설명되지 않는 경우 추가 인터뷰 내용을 근거하여 부가적으로 서술하였다.

1. 텍스트의 이해를 통한 소통소 형성

‘텍스트의 이해를 통한 소통소 형성’ 양상은 1차 감상문과 1차 토론 내용을 바탕으로 한다. 구성주의 문예학의 원리를 보다 엄밀하게 적용하면, 1차 토론은 학습자 간 커뮤니케이션이 이루어져 ‘의미’가 확보되는 것이므로 ‘소통소 형성’에 포함된다고 보기 어렵다. 하지만 1차 토론 내용의 분석 결과, 제대로 된 ‘의미’가 구성되었다고 보기 어려운 경우가 대다수를 차지하였다. ‘의미’란 커뮤니케이션 과정 가운데 다른 주체들의 공감을 얻어 형성되는 것이지만, 학습자들은 대체로 1차 토론에서 1차 감상문의 내용을 단순히 공유하는 데 그쳤기 때문이다.

이와 관련하여 류덕제(2001)에서는 구성주의 관점의 문학 교수·학습 모형을 ‘개인적 구성’, ‘개인 간 구성’, ‘사회적 구성’의 세 단계로 제시한 바 있는데,

‘개인 간 구성’은 아이디어 수준의 반응을 교환하여 체계적인 사고의 결과가 되기 미흡한 단계이며, ‘사회적 구성’은 토론과 비평적 텍스트 쓰기가 이루어져 체계적인 ‘가공’이 이루어지는 단계이다.¹⁾ 이에 따라 본고에서도 1차 토론이 단순한 반응 공유에 그치는 ‘개인 간 구성’의 단계라면, 2차 토론은 시 텍스트 안의 문화 요소에 초점을 맞추어 보다 체계적으로 의미를 구성하는 ‘사회적 구성’의 단계와 비슷하다고 보았다. 따라서 ‘텍스트의 이해를 통한 소통소 형성’ 양상은 1차 감상문을 위주로 분석하되 그 내용의 공유가 이루어진 1차 토론의 내용을 부가적으로 서술하고자 한다. 더불어 2절에서는 학습자들이 상호작용을 통하여 보다 체계적으로 문화 지식의 의미를 구성하는 양상들을 서술하였다.

텍스트의 이해를 통한 소통소 형성 양상은 크게 텍스트 내적 정보의 활용, 텍스트 외적 요소의 활용으로 나뉘며, 이 양상에서 나타난 중·고급 학습자의 차이는 텍스트의 언어적 이해도 차이에서 비롯된 것이 대부분이었다.

(1) 텍스트 내적 정보의 활용

텍스트 내적 정보의 활용은 텍스트 문면에 드러나는 정보만을 토대로 소통소를 형성하는 양상이다. 학습자는 주로 시 텍스트에 나타나는 시적 상황과 이에 따른 정서에 주목하거나 시어의 상징적 의미를 해석하며 소통소를 형성하였다. 시 텍스트에 따라 학습자의 양상이 다르게 나타나기도 했는데, 시적 주체의 정서 표현이 주를 이루는 「진달래꽃」과 「초혼」에서 학습자들은 주로 화자의 정서를 파악하는 데 초점을 맞추었고, 「농무」와 「성북동 비둘기」에서는 시적 상황 이해를 기반으로 시의 내용을 해석하는 데 초점을 맞추었다.

첫 번째 시는 누군가를 송별하는 장면을 묘사하고 있는데, 연인이나 아주 친한 친족과의 이별을 아쉬워하면서도 억지로 버티며 눈물을 흘리지 않는다. 다시 돌아오지 않을 수도 있다는 것을 알면서도 더 이상 붙잡을 수 없고, 꽃잎이라도 좋으니 외로운 이별의 길을 동행할 수 있었으면 하고 바란다. … 약한 모습을 보이

1) 류덕제, 「구성주의 관점의 문학 교육」, 『한국초등국어교육』 18, 한국초등국어교육학회, 2001, pp.157~158.

기 싫으면서도 몰래 위안을 찾지만 아무런 도움이 되지 않는 그런 마음이다. [1차_2-3_W1_한]

위 양상은 고급 학습자가 「진달래꽃」²⁾에 대하여 작성한 감상문의 일부이다. [1차_2-3] 학습자는 「진달래꽃」의 시적 상황을 누군가를 송별하는 상황으로 파악하여, 이에 따른 시적 화자의 정서를 자신의 언어로 재구성하여 서술하였다. 「진달래꽃」의 한 구절인 ‘나보기가 역겨워 가실 때에는 죽어도 아니 눈물 흘리오리다’를 학습자들은 문자 그대로의 의미로 파악하여 ‘(당신이) 나를 떠나도 나는 절대 눈물 흘리지 않겠다’의 의미로 이해하는 경우가 많았다. 하지만 이 구절은 화자가 자신을 떠나는 사랑하는 사람을 아무런 미련 없이 보내주는 것을 뜻한다기보다는, 텍스트의 표면적인 문맥 이면에 정반대의 속내를 감추는 모순적 방어법을 잠재하고 있다고³⁾ 이해하는 것이 전체적 맥락에 더욱 부합한다. [1차_2-3] 학습자도 이 구절 내면에 숨겨진 ‘이별을 아쉬워하면서도 억지로 버티며 눈물을 흘리지 않’는 화자의 정서를 파악하여 소통소를 형성한 것을 볼 수 있다. 특히 이 학습자는 시적 화자의 정서에 감정이입하여 매우 구체적이고 세밀하게 서술하였는데, 이와 같이 고급 학습자에게서 텍스트의 내적 정보를 활용하여 시적 상황과 정서에 대하여 상당히 구체적이고 세밀한 서술이 이루어진 양상들을 확인할 수 있었다.

진달래꽃은 사랑하는 사람과의 이별을 묘사한 시로, 시에서는 애뜻하게 떠나보내면서도 무심한 척하는 모습을 보여준다. 초혼은 사랑하는 사람이나 친지가 죽었을 때 아쉬움을 묘사한 것이다. [3차_1-1_W1_한]

반면 중급 학습자가 텍스트 내적 정보를 활용하여 형성한 소통소는 고급 학습자의 소통소에 비하여 서술의 구체성과 세밀함이 부족한 것을 볼 수 있었다. 위의 양상은 중급 학습자가 작성한 감상문의 일부인데, 이 학습자도 「진

2) 나보기가 역겨워/가실 때에는/말없이 고이 보내 드리오리다.//영변(寧邊)에 약산(藥山)/진달래꽃/아름 따다 가실 길에 뿌리오리다.//가시는 걸음 걸음/놓인 그 꽃을/사뿐히 즈려 밟고 가시옵소서.//나 보기가 역겨워/가실 때에는/죽어도 아니 눈물 흘리오리다.

김소월 저, 권영민 엮음, 『김소월시전집』, 문학사상사, 2007, pp.289~291.

3) 정금철, 「한의 정서와 시학」, 『인문과학연구』 21, 강원대학교 인문과학연구소, 2009, p.125.

달래꽃」의 시적 상황이 이별하는 상황이며, 애절한 마음으로 떠나보내지만 애써 무심한 척 한다는 화자의 정서를 비교적 잘 파악하였다. 하지만 앞선 [1차_2-3] 학습자가 시적 화자의 입장에 감정이입하여 화자의 정서를 세밀하게 서술한 것과는 달리, 다소 객관적인 관점에서 구체성이 부족한 짧은 서술이 이루어진 것을 볼 수 있다. 이러한 서술의 구체성 차이는 학습자의 언어 수준 차이에서 비롯되는 텍스트의 언어적 이해도 차이에 따른 것으로 보인다. 하지만 중급 학습자들의 양상 중에서도 시적 상황과 화자의 정서에 대한 구체적이고 세밀한 서술이 이루어진 경우도 있었다. 이러한 중급 학습자들을 대상으로 인터뷰를 실시한 결과, 학습자들은 문학을 전공하거나 문학에 대한 높은 관심을 가지고 있었다. 즉 문학작품을 자주 접하여 시를 읽고 해석하는 능력이 뛰어나기 때문에 중급 학습자임에도 불구하고 한국 시 텍스트에 대하여 구체적이고 세밀한 소통소를 형성할 수 있었던 것이다.

의인의 수사 기법을 사용해 비둘기를 어디에도 자리를 잡지 못하는 사람에 비유했으며, 도시의 발달로 인해 자신이 계속 살던 곳에 더 이상 머물지 못하고 쫓겨나는 사람을 표현했다. [2차_2-3_W1_산업화]
반복되는 어구와 비교적 통일된 구도는 슬프고 처량한 말투를 강조하기 위함이고, 이를 적막한 풍경 묘사를 결합하여 감동하게 만든다. [3차_1-2_W1_한]

학습자는 시의 수사법과 구조 이해를 통하여 소통소를 형성하기도 하였다. [2차_2-3] 학습자는 「성북동 비둘기」에서 비둘기가 도시의 발달로 인해 원래 살던 곳에서 쫓겨나는 사람을 ‘의인의 수사 기법’으로 표현한 것이라 파악하였으며, [3차_1-2] 학습자는 「초혼」에서 ‘반복’되는 어구와 ‘통일된 구도’를 통하여 슬픈 어조를 ‘강조’함을 파악하였다. 시는 시적 정서와 상황을 표현하기 위하여 다양한 수사법과 구조를 사용하기 때문에 이를 포착하는 것은 시 이해에 있어 큰 역할을 한다. 그리고 중국인 학습자는 자국 문학 교육을 통해 습득한 문학의 ‘문법’을 기반으로 문학 텍스트의 관습 및 규칙을 파악할 수 있는 문학 능력을 지니고 있으므로⁴⁾ 시의 수사법 및 구조의 파악은 자국 문학

4) 김영, 「중국인 학습자를 위한 고전시가 교육 연구-자국어 문학 학습 경험 활용을 중심으로-」, 서울대학교 석사학위 논문, 2017, p.63.

교육에서 영향을 받은 것이라 할 수 있다.⁵⁾ 특히 [3차_1-2] 학습자는 중급 학습자임에도 시의 구조를 포착하여 「초혼」의 슬프고 처량한 정서를 깊이 있게 읽어내었는데, 이를 통해 자국의 문학 학습 경험이 타문화의 문학 이해에 긍정적인 영향을 미치는 것을 확인할 수 있다.

한편 텍스트의 내적 정보를 활용하여 소통소를 형성하는 양상에서 학습자의 오독⁶⁾을 발견할 수 있었다. 오독은 학습자가 외국어로 된 시를 읽고 소통소를 형성하는 것이기 때문에 모국어 화자만큼 시적 언어, 텍스트 구성 등에 대한 충분한 언어 지식을 지니지 못하는 데서 비롯된다. 오독은 크게 텍스트의 전반적인 내용을 다르게 읽는 전반적 오독과 텍스트의 부분적인 요소에 대한 이해가 잘못 이루어지는 부분적 오독으로 나눌 수 있었다. 오독의 양상은 텍스트에 따라 다르게 나타나기도 했는데, 「진달래꽃」은 전반적 오독이 많았던 반면, 「성북동 비둘기」⁷⁾는 부분적 오독이 많았고, 「농무」는 전반적, 부분적 오독 모두 많았다. 이에 반해 「초혼」⁸⁾은 대부분의 학습자들이 어려움 없이

5) 시의 수사법과 구조의 포착은 자국 문학 학습에 영향을 받은 것으로 ‘텍스트 외적 요소의 활용’에 해당된다고 볼 수도 있지만, 시의 수사법은 텍스트 내의 한 요소라는 점에서 ‘텍스트 내적 정보의 활용’에 더 가깝다고 보았다.

6) 학습자들의 양상을 ‘오독’이라 칭하는 것은 엄밀히 말하면 구성주의 관점에 위배된다고 할 수 있다. 하지만 본고에서 ‘오독’이라 칭하는 양상은 텍스트의 일차적, 문자적 의미 이해가 적절하게 이루어지지 못한 양상에 국한되는데, 제대로 된 일차적 의미를 바탕으로 하지 않은 해석은 공허한 논의가 될 수 있기 때문이다. 특히 본고의 양상에서 오독은 문화 지식 구성까지도 영향을 미치는 것을 확인할 수 있어 더욱 조정이 필요하다고 판단하였다. 따라서 본고에서는 텍스트의 일차적 의미 이해가 미흡한 양상을 ‘오독’이라 칭하되, 연구자(교사)가 개입하지 않고 학습자들 간에 오독을 조정해가는 과정에 초점을 맞추고자 하였다.

7) 성북동 산에 번지가 새로 생기면서/본래 살던 성북동 비둘기만이 번지가 없어졌다./새벽부터 돌 깨는 산울림에 떨다가/가슴에 금이 갔다./그래도 성북동 비둘기는/하느님의 광장 같은 새파란 아침 하늘에/성북동 주민에게 축복의 메시지나 전하듯/성북동 하늘을 한 바퀴 휘 돈다.//성북동 메마른 골짜기에는/조용히 앉아 콩알 하나 씹어먹을/넋찍한 마당은커녕 가는 데마다/채석장 포성이 메아리쳐서/피난하듯 지붕에 올라앉아/아침 구공탄 굴뚝 연기에서 향수를 느끼다가/산1번지 채석장에 도로 가서/금방 따낸 돌 온기에 입을 닦는다.//예전에는 사람을 성자(聖者)처럼 보고/사람 가까이서/사람과 같이 사랑하고/사람과 같이 평화를 즐기던/사랑과 평화의 새 비둘기는/이제 산도 잃고 사람도 잃고/사랑과 평화의 사상까지/낳지 못하는 쫓기는 새가 되었다.

김광섭, 『성북동 비둘기』, 민음사, 1975, pp.64~65.

8) 산산이 부서진 이름이여!/허공 중에 헤어진 이름이여!/불러도 주인 없는 이름이여!/부르다가 내가 죽을 이름이여!/심중에 남아 있는 말 한 마디는/끝끝내 마저 하지 못하였구나./사랑하던 그 사람이여!/사랑하던 그 사람이여!/붉은 해는 서산마루에 걸리었다./사슴의 무리도 슬피 운다./떨어져 나가 앉은 산 위에서/나는 그대의 이름을 부르노라.//설움에 겹도록 부르노라./설움에 겹도록 부르노라./부르는 소리는 비껴가지만/하늘과 땅 사

이해하는 것을 볼 수 있었다. 고급 학습자에게 전반적 오독이 나타나지 않은 것은 아니지만, 중급 학습자에게서 더 많은 전반적 오독의 양상들을 발견할 수 있었다. 고급 학습자는 부분적 오독이 많았고, 텍스트의 전체적인 맥락은 어렵지 않게 파악하였다.

진달래꽃의 주인공은 살다 보니 생활에 대해 역겨운 느낌이 있는 것 같다. 또한 외로운 감정이 있는 것 같다. 약산에서 말없이 혼자 길에 걷고 진달래꽃을 따고 죽어도 눈물을 흘리지 않기로 마음먹었다. [3차_2-2_W1_한]

위 학습자의 양상은 중급 학습자의 오독 양상인데, 많은 학습자들이 [3차_2-2] 학습자처럼 「진달래꽃」의 한 구절인 ‘나 보기가 역겨워 가실 때에는’의 문자적 의미를 파악하는 데 어려움을 겪었다. 이 구절을 풀이하면, ‘나’는 목적어로 ‘나(를) 보기가 역겨워 (당신이) 가실 때에는’이라는 의미로 이해하는 것이 적합하지만, 생략된 조사와 주어를 파악하지 못하는 데에서 대부분의 오독이 비롯되었다. 즉 목적격 조사가 생략되었다는 것을 인지하지 못하고 ‘나’를 주어로 해석하는 경우가 많았던 것이다. 또한 존대의 주어는 자신이 될 수 없다는 것을 떠올리지 못하고 ‘가실’의 주어를 ‘나’로 이해하는 경우가 많았다. [3차_2-2_W1_한] 양상에서는 이 두 가지 모두를 볼 수 있는데, 이 학습자는 ‘나’를 주어로 해석하여 화자(주인공)가 세상을 역겨워하는 것이며, ‘가실’의 주어를 화자 자신으로 보아 화자가 혼자 길에 걷는 것이라고 잘못 이해하였다.

이를 통해 부분에 대한 잘못된 이해가 시 전체의 오독으로 이어진다는 것을 알 수 있는데, 「진달래꽃」의 구절의 의미를 제대로 파악하지 못하는 데서 비롯되는 텍스트 전반적인 오독은 중급, 고급 학습자 모두에게서 볼 수 있었다.

농무는 비교적 신나고 희망적인 삶을 묘사한다. 징을 치고 북을 치는 장면과 사람들의 일상생활의 장면을 묘사한 것으로, 시에서 묘사한 도살장 등을 통하여 사

이가 너무 넓구나.//선 채로 이 자리에 돌이 되어도/부르다가 내가 죽을 이름이여!/사랑하던 그 사람이여!/사랑하던 그 사람이여!

김소월 저, 권영민 엮음, 앞의 책, 2007, pp.256~258.

람들의 생활이 풍요롭고 행복함을 보여준다. [3차_2-1_W1_산업화]

‘농무’에 대한 이해는 시인이 대중들이 숨 막히는 현실을 도피하기 위하여 살아
가고 있는 것과 그저 낄낄거리며 구경만 하고 아무것도 하지 않는 보편적인 현
상을 비판하고 있다는 것이다. [2차_2-5_W1_산업화]

위의 양상은 각각 중급, 고급 학습자의 「농무」⁹⁾에 대한 전반적 오독의 양상
이다. 「농무」는 중·고급을 통틀어 가장 많은 오독이 이루어졌던 시이다. 이는
「농무」에 쓰인 시어들이 비교적 어려울 뿐 아니라, ‘답답하고 고달프게 사는
것이 원통하다’의 정서와 시 마지막 부분의 ‘우리는 점점 신명이 난다’의 정서
가 상반되어 시의 전체적 흐름을 연결시키는 것이 다소 어렵기 때문인 것으로
보인다. 여러 중급 학습자들이 [3차_2-1] 학습자처럼 농무를 추는 장면, ‘신
명이 난다’, ‘도살장’의 시어에만 주목하여 「농무」를 농촌의 희망적이고 풍요
로운 모습을 그린 시로 잘못 이해하는 것을 볼 수 있었다. 한편 고급 학습자
의 양상에서는 「농무」에서 ‘우리’라는 시어를 간과하여 농무를 추는 사람들과
농부를 다른 집단으로 이해하는 부분적 오독이 나타나기도 하였고,¹⁰⁾ [2차
_2-5_W1_산업화] 양상처럼 힘든 현실을 도피하고자 춤을 추고 구경만 하는
것을 풍자·비판한 것으로 읽는 오독의 양상도 볼 수 있었다.¹¹⁾ 하지만 「농

9) 징이 울린다 막이 내렸다./오동나무에 전등이 매어 달린 가설 무대/구경꾼이 돌아가고
난 텅 빈 운동장/우리는 분이 얼룩진 얼굴로/학교 앞 소줏집에 몰려 술을 마신다./답답
하고 고달프게 사는 것이 원통하다./뺨과리를 앞장 세워 장거리로 나서면/따라붙어 악을
쓰는 건 조무래기들뿐/처녀 애들은 기름집 담벽에 붙어 서서/철없이 킬킬대는구나./보름
달이 밝아 어떤 녀석은/걱정이처럼 울부짖고 또 어떤 녀석은/서림이처럼 해해대지만 이
까짓/산 구석에 처박혀 발버둥친들 무엇하랴/비료값도 안 나오는 농사 따위야/아예 여편
네에게나 맡겨 두고/쇠전을 거쳐 도수장 앞에 와 돌 때/우리는 점점 신명이 난다./한 다
리를 들고 날라리를 붙이거나./고갯길을 하고 어깨를 흔들이거나.

신경림, 『농무: 신경림 시집』, 창작과 비평사, 1974, pp.16~17.

10) 20행이 한 연으로 구성된 「농무」의 화자는 ‘우리’이다. 시는 크게 상황을 보여주는 장
면과 화자의 진술로 구분되어, 농무꾼인 ‘우리’와 농사꾼인 ‘우리’를 발언하는 진술로 이
루어져 있다. 이송희, 「신경림 시에 나타난 민중의 서사 - 『농무』를 중심으로」, 『감
성연구』 11, 전남대학교 호남학연구원, 2015, p.138.

11) 학습자들이 「농무」를 풍자·비판적 의미로 오독한 것은 풍자의 의미로 쓰인 자문화 상
호텍스트의 영향이 있었던 것으로 판단된다. 이는 이렇게 해석한 학습자들이 대부분 풍
자의 의도가 내재한 두목(杜牧)의 「박진회(泊秦淮)」의 한 구절인 “商女不知亡國恨 隔江
猶唱後庭花(술집 여자들은 망국의 설움을 알지 못하고, 강 건너에서 아직도 후정화를 부
르는구나)”를 환기한 것으로부터 추측할 수 있다. 하지만 학습자들이 이를 시 해석의 근
거로 직접적으로 언급하지 않았기 때문에 이와 관련된 내용은 ‘텍스트 외적 요소의 활
용’ 항에서 자세히 후술하도록 하겠다.

무」는 농무를 공연하고 난 농부의 이야기로, 비료값도 벌지 못하는 답답한 농촌의 현실을 농무를 춤으로써 잠시나마 잊거나 극복하려는 것으로 읽는 것이 시의 전체 맥락에 부합하기 때문에¹²⁾ 작가가 농무 추는 사람과 구경꾼을 풍자하거나 비판한 것으로 보는 것은 무리가 있다.

또한 앞서 1차 토론이 감상문의 내용을 단순하게 공유하여 이를 나열하여 발표하는 형식으로 이루어지는 경우가 대부분이었음을 지적한 바 있는데, 1차 토론에서 학습자의 오독도 대부분 조정이 이루어지지 않았다. 그래도 중급 학습자의 양상에서 고급 학습자에 비해 오독의 조정이 좀 더 잘 이루어지는 것을 볼 수 있었는데, 이는 중급 학습자의 오독은 전반적 오독이 다수를 차지하여 학습자가 오독임을 비교적 쉽게 인지할 수 있었기 때문인 것으로 판단된다. 이에 반해 고급 학습자들은 텍스트의 문자적 의미에 대한 오독이 이루어졌다 하더라도 이를 기반으로 한 해석까지 나아가는 경우가 많았기 때문에, 학습자들이 이를 오독이 아닌 하나의 다른 ‘해석 관점’으로 인식하여 조정이 거의 이루어지지 않은 것으로 보인다.

(2) 텍스트 외적 요소의 활용

텍스트 외적 요소의 활용은 선지식이나 상호텍스트, 시 해석 전략 등 텍스트 외적 요소를 적용하여 소통소를 형성하는 양상이다. 학습자는 중국뿐 아니라 타문화의 배경지식 및 상호텍스트를 다양하게 환기하였고, 자국 문학 교육을 통해 습득한 시 해석 전략을 활용하기도 하였다. 이러한 텍스트 외적 요소의 활용은 텍스트 내적 정보에 대한 이해가 어느 정도 뒷받침된 상태에서 이루어져야 하는데, 그렇지 않은 경우 텍스트 외적 요소의 과잉 적용으로 소통소의 타당성이 결여될 수 있기 때문이다.

12) 송지선, 「신경림의 『농무』에 나타난 장소 연구」, 『국어문학』 51, 국어문학회, 2011, p.119.

1) 상호텍스트 및 배경지식의 환기

상호텍스트는 한 텍스트와 연관된 다른 텍스트를 뜻하며, 상호연관성 기반의 시 이해는 상호연관적 동위소 발견, 텍스트 간 긴장 관계 탐구, 상호텍스트의 발산적 환기로 이루어진다.¹³⁾ 본 연구의 학습자들도 시 텍스트에 대한 다양한 상호텍스트를 환기하였는데, 문학작품뿐 아니라 드라마, 영화, 음악 등 다양한 장르의 상호텍스트를 떠올리는 것을 볼 수 있었다.

그 중에서 중국 문학작품의 환기, 즉 자문화 상호텍스트 환기가 가장 많이 이루어졌다. 대부분의 학습자들은 상호연관적 동위소, 즉 텍스트 간 유사성을 바탕으로 자문화 상호텍스트를 환기하였다.

이 시를 보면 중국 민가인 ‘백두음(白頭吟)’이 떠오른다. 그 중에서도 ‘聞君有兩意, 故來相決絕(들으니 또 장가들려는 마음을 가졌다니, 그 일로 하여 서로 헤어 지려네)’ 이 두 마디는 사랑하는 사람이 자신을 사랑하지 않는 것 같아 이별을 택하여 관계를 끊는다는 뜻으로, 진달래꽃이라는 시가 강요하지 않는다는 뜻과 비슷하다. [2차_2-3_W1_한]

두 시를 읽고 석모용(席慕容)의 시 ‘한 그루의 꽃나무(一棵開花的樹)’를 생각했다. 이 시도 첫 번째 시와 같이 꽃잎을 포함한 장면이 있으며, 좋아하는 사람이 자기를 좋아하지 않는다는 슬픈 마음을 표현한다. 그러나 차이점은 중국의 시는 낙화이고(절망의 감정) 한국의 시는 사랑하는 사람을 위해 내가 직접 따고, 정성스럽게 준비한 생화의 길이다.(슬픔 가운데 축복이 담겨있다) [2차_2-2_W1_한]

위의 양상들은 고급 학습자들이 중국의 상호텍스트를 환기하여 서술한 내용이다. [2차_2-3] 학습자는 사랑하는 사람이 자신을 떠나지만 가지 말라고 강요하지 않는 「진달래꽃」의 시적 상황과 유사성을 바탕으로 중국 문학작품인 ‘백두음’을 환기하였다. 고급 학습자들은 대부분 이 학습자처럼 상호연관적 동위소, 즉 텍스트 간 유사성 위주로 상호텍스트를 환기하였는데, 더 나아가 텍스트 간 비교를 통하여 차이점을 발견하는 양상도 볼 수 있었다. [2차_2-2] 학습자는 「진달래꽃」과 유사하게 꽃을 포함한 장면이 있고 좋아하는 사람이

13) 전홍, 「상호연관성 기반의 한국 현대시 이해 교육 연구: 한·중 현대시를 중심으로」, 서울대학교 박사학위 논문, 2015, pp.23~24; p.39.

자신을 좋아하지 않는 슬픈 마음을 표현한 중국 문학작품을 환기하였다. 그리고 두 텍스트 간 긴장 관계를 탐구하는 데까지 나아가 ‘한 그루의 꽃나무’는 낙화이고 절망의 감정을 표현하는 반면, 「진달래꽃」은 사랑하는 사람을 위해 생화를 준비하여 슬픔 가운데 축복을 표현한다는 차이점을 발견하였다.

상호텍스트의 환기는 이미 익숙한 텍스트의 환기를 통하여 생소한 타문화의 텍스트를 보다 깊이 있게 이해할 수 있게 한다는 장점이 있다. 따라서 학습자가 상호텍스트를 환기할 때 두 텍스트가 어떤 측면에서 유사한지, 더 나아가 어떤 차이가 있는지 등을 생각해보도록 지도할 필요가 있다.

한편 중급 학습자도 다양한 자문화 상호텍스트를 환기하였는데, 고급 학습자에 비해 구체적인 서술이 이루어지지 않는 경우가 많았다. 즉 중급 학습자들은 상호텍스트 환기의 이유를 밝히지 않고 단지 ‘비슷하다’고만 서술하거나, 자문화 상호텍스트를 소통소를 서술하기 위한 수단으로 활용하기도 하였다.

중국에 비슷한 시가 많은데 특히 이청조(李清照)라는 여자가 쓴 ‘一剪梅(매화 한 가지를 꺾어들고)’하는 시가 있다. [3차_2-4_W1_한]

시 후반부에는 ‘商女不知亡國恨 隔江猶唱後庭花(술집 여자들은 망국의 설움을 알지 못하고, 강 건너에서 아직도 후정화를 부르는구나)’라는 느낌이 있다. [3차_1-3_W1_산업화]

위의 두 양상은 중급 학습자들이 자문화 상호텍스트를 환기하여 작성한 감상문의 일부이다. [3차_2-4] 학습자는 「진달래꽃」을 읽고 중국 문학작품을 환기하며 ‘비슷한 시’라고만 서술하였고, [3차_1-3] 학습자는 「농무」의 후반부에서 중국 문학작품의 한 구절과 비슷한 느낌을 느꼈다고 서술하여 상호텍스트를 소통소 서술의 수단으로 활용한 것을 볼 수 있다. 앞서 살펴본 고급 학습자의 양상과 비교할 때, 중급 학습자의 양상은 다소 구체성이 떨어지는 것을 확인할 수 있는데, 이는 언어적 한계로 인하여 시 텍스트에 대한 세밀한 이해와 분석이 일어나지 못하였기 때문이다. 하지만 중급 학습자 중에서도 고급 학습자처럼 상호텍스트 환기가 구체적으로 이루어진 양상을 볼 수 있었는데, 이 경우 앞에서도 언급한 바 있는 문학을 전공하거나 문학에 대한 관심이 높아 다른 학습자보다 뛰어난 문학 능력을 가진 학습자들이었다.

한편 [3차_1-3] 학습자가 떠올린 자문화 상호텍스트는 당(唐)대 시인인 두목의 시 ‘박진회’의 한 구절로 상녀가 나라가 망해가는 것을 모르고 노래만 부르고 있는 것을 풍자한 내용이다. 이 학습자뿐 아니라 다른 몇몇 학습자들도 「농무」에서 동일한 상호텍스트를 환기하였는데, 이 경우 대체로 「농무」의 내용이 힘든 현실을 도피하려고 농무만 추는 것을 풍자, 비판한 것이라는 오독이 일어난 것을 볼 수 있었다. 이는 바슐라르(Bachelard)의 ‘문화 콤플렉스’¹⁴⁾ 개념과도 연관되는데, 문화 콤플렉스란 상상력의 발현을 무의식적으로 지배하는 굳어진 이미지들을 뜻하며, 상상력의 주체인 개인은 자신이 속한 문화에 의해 상상력의 방향 설정에 영향을 받게 된다.¹⁵⁾ 학습자들이 공통된 자국 문학 경험을 바탕으로 유사한 방향으로 상상력을 발휘하여 유사한 시의 해석이 이루어진 것을 통하여 이를 확인할 수 있었다.

‘초혼’에 대한 원래의 생각은 시인이 자신이 사랑하는 사람을 기리고 슬픔을 토로한다는 것이었다. 이후 시가 1925년에 쓰였다는 것을 주목할 수 있었는데, 당시의 한국은 일본 식민 시기였다는 것을 떠올릴 수 있었다. 저자가 반복적으로 외쳐대는 이름은 아마도 옛 나라의 이름일 것이다. [1차_1-4_W1_한]

한편 학습자는 자문화 상호텍스트뿐 아니라 여러 자문화와 타문화 배경지식과 타문화 상호텍스트를 환기하기도 했다. [1차_1-4] 학습자는 「초혼」이 1925년에 창작되었다는 정보를 토대로 그 당시 한국이 일제강점기였다는 타문화 배경지식을 환기하였다.¹⁶⁾ 그리고 이를 텍스트의 내적 정보를 통해 파악한 「초혼」의 시적 상황에 대한 이해에 결합하여 「초혼」에서 반복적으로 외치는 이름이 잃어버린 옛 나라일 것이라는 소통소를 형성하였다. 이외에도 학습자들은 여러 다양한 자문화 배경지식을 환기하였는데, 「초혼」에서 중국의 초혼 풍습과 중국의 근대사, 「진달래꽃」에서 전통적인 중국 휘주(徽州) 여인

14) G. Bachelard, *L'eau et les rêves: essai sur l' imagination de la matière*, 이가림 역, 『물과 꿈: 물질적 상상력에 관한 시론』, 문예출판사, 2004, p.83.

15) 손예희, 「시 교육에서 상상적 경험에 대한 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2011, p.39.

16) 이처럼 시대적 배경을 적용하여 시를 해석하는 것은 자국 문학 학습 경험에서 비롯된 해석 전략을 활용하는 것으로도 볼 수 있는데, 이에 대해서는 ‘자국 문학 경험의 방법적 지식 적용’에서 후술하도록 하겠다.

의 이미지, 「농무」에서 중국 농촌의 잔류아동(留守兒童)의 사회 문제 등을 떠올리는 것을 볼 수 있었다.

이 두 시는 대조적인 선명한 묘사, 모순된 감정, 그리고 감정의 격렬함을 가지고 있다 전에 들었던 한국의 한(恨)문화(?)를 떠올리게 한다. [5차_1-2_W1_한]

T: 1차 감상문을 쓰면서 어떻게 ‘한’을 연상하게 되었나요?

S: 배운 적은 없지만 전에 관련된 영상을 봤어요. ‘(여자)아이들((G)I-DLE)’의 ‘한’¹⁷⁾이란 노래는 ‘하나(一)’로 번역되었는데, ‘한(恨)’으로 번역하는 것이 더 적절한 것 같다는 말을 들었을 때 한국의 ‘한’ 문화에 대해 조금 알게 되었어요. [5차_1-2_I_한]

위의 [5차_1-2_W1_한] 양상은 중급 학습자가 「진달래꽃」과 「초혼」에 대하여 형성한 소통소의 일부이다. 이 학습자는 연구자가 ‘한(恨)’의 정서에 대한 문화 요소를 제공하기 전인데도 불구하고 두 시에서 느껴지는 감정이 한의 정서임을 파악하였다. 이처럼 비계를 제공하기 전에 한의 문화 요소를 파악한 학습자는 고급 학습자 중에서도 거의 없었다. 이에 대하여 [5차_1-2] 학습자와 인터뷰를 실시한 결과, 이 학습자는 한국에 체류한 지 6개월밖에 되지 않았지만 약 5년 전부터 한국의 예능 프로그램, 영화, 블로그 등 다양한 매체를 통하여 한국 문화를 접해 와서 한국 문화에 대한 관심과 이해도가 높은 학습자였다. 이 학습자는 한국의 한의 정서도 한국 가수의 노래를 통해 이미 접한 적이 있었으며, 이를 통해 한에 대한 이해를 이미 어느 정도 가지고 있는 상태였다. 즉 이 학습자는 중급 학습자임에도 개인적으로 한국 문화에 대한 선 이해가 높았기 때문에 비계를 제공받지 않고도 텍스트만을 활용하여 문화 요소를 포착해낼 수 있었던 것이다. 이를 통하여 한국 문화에 대한 개인적 이해도 차이에 따라서도 한국 현대시를 통한 한국 문화 이해의 정도가 달라질 수 있음을 확인할 수 있다.

17) 한국의 가수인 ‘(여자)아이들’ 그룹의 ‘한(一)’이란 노래는 ‘한(一)’이라 표기가 되어있지만, 가사는 배신과 이별, 홀로 남겨진 감정을 표현하여 ‘한(恨)’이라 중의적으로 해석될 수 있는 노래이다.

2) 자국 문학 경험의 방법적 지식 적용

학습자는 텍스트 외적 요소를 개입하여 소통소를 형성할 때 자국 문학 교육에서 습득한 방법적 지식인 시 해석 전략을 활용하기도 하는데, 이는 시 장르인지 도식이라 할 수 있다.

중국인 학습자가 가진 시 장르 인지 도식은 많은 부분 중국의 고전시가 학습 경험에서 기인한다. 중국 어문 교육 과정 전 단계에서 시문 암송을 중시하는데, 그 중 고전시가의 암송이 가장 큰 비중을 차지하는 것을 통해 알 수 있듯이¹⁸⁾ 중국인 학습자는 어릴 때부터 중국 고전시가의 해석을 학습해왔기 때문이다. 그리고 중국인 학습자의 초·중·고등학교에서의 고전시가 학습 경험을 분석해볼 때, 중국인 학습자는 시어와 ‘의상(意象)’¹⁹⁾의 관계, 의상과 정서의 관계를 파악하는 데 능숙하다. 따라서 만약 중국인 학습자가 이별 시가를 접하게 되면 시적 화자의 심정을 파악하고, 의상을 분석하며 감정 색채가 담긴 시어를 발견함으로써 화자가 처한 시대적 배경과 개인적 경우와 연관시켜 시가를 수용한다.²⁰⁾ 정리하자면, 중국인 학습자는 주로 시적 이미지와 연결되는 상징적 의미인 ‘의상’을 중심으로 시 텍스트의 의미를 파악한다. 그리고 상징적 의미는 주로 시의 시대적 배경과 작가의 상황과 관련되기 때문에 중국인 학습자는 시 내용을 해석할 때 주로 시대적 배경, 작가에 대한 정보와 관련지어 해석하는 전략을 활용한다고 할 수 있다.

‘초혼’은 망령을 애도하는 내용이다. 시에는 ‘붉은 해’ ‘떨어져 나가 앉은 산’, ‘사슴의 무리’와 같은 의상(意象)이 담겨있다. 그래서 개인적인 느낌은 그것이 단순히 사랑하는 사람이 죽었을 때의 고통이 아니라는 것이다. 더 넓은 범위와 더 깊은 층위의 한(恨)이 시에 내재되어 있고, 내 추측으로는 ‘초혼’이 죽은 전사에 대한 추모라는 것이고, 이러한 한은 ‘國破家亡(나라는 망하고 가정이 파괴되다)’

18) 김소연, 「중국인 학습자의 한국 현대시 읽기 교육 연구」, 서울대학교 대학원 석사학위 논문, 2019, p.31.

19) ‘의상(意象)’이란 일정한 조합을 통해 특정한 관념을 표현해냄으로써 독자가 연외의 형상을 얻게 하는 것을 뜻한다.

陳植鏞, 詩歌意象論：微觀詩史初探, 임준철 역, 『중국시가의 이미지 : 의상, 상을 세워 뜻을 표현하다』, 한길사, 2013, pp.67~68.

20) 김영, 앞의 논문, 2017, p.27.

의 한의 의미이다. [1차_1-1_W1_한]

중급, 고급 학습자 모두에게서 중국 문학 경험을 통해 형성된 방법적 지식을 활용하여 시를 해석하는 양상을 볼 수 있었다.²¹⁾ 특히 「초혼」을 잃어버린 국가의 이름을 부르는 것으로 해석하는 학습자들이 다수 있었는데, 이때 주로 일제강점기의 시대적 배경에 대한 지식과 자국 문학 경험을 통해 습득한 ‘의상’과 관련된 방법적 지식을 활용하는 것을 볼 수 있었다. [1차_1-1] 학습자도 자국 문학의 해석 전략을 적용하여 「초혼」의 시어인 ‘붉은 해’, ‘떨어져 나가 앉은 산’, ‘사슴의 무리’ 등의 ‘의상’에 더 깊은 층위의 ‘한(恨)’이 내재되어 있음을 추측하였다. 그리고 이를 바탕으로 「초혼」에는 나라가 망하는 데에서 비롯되는 한이 담겨있다는 소통소를 형성하였는데, 문화 요소에 대한 정보를 제공하기 전임에도 불구하고 한의 문화 요소를 발견한 것을 볼 수 있다. 이를 통해 텍스트의 적절한 문자적 의미 이해가 기반이 되고, 자국 문학 학습 경험을 통해 습득한 방법적 지식을 적절하게 활용하면 보다 풍성한 소통소를 형성할 수 있음을 알 수 있다. [1차_1-1] 학습자 외에도 여러 학습자들이 작가와 시대적 배경에 대한 정보를 연관시켜 시를 해석해야 한다는 암묵적 전제를 기반으로 소통소를 형성하는 것을 볼 수 있었다.

나는 일반적으로 고시를 많이 읽는다. … 시가는 많은 경우에 있어서도 시대의 큰 배경에서 영향을 받았으므로 나는 시가가 당시 사회의 축소판이라고 생각한다. 나는 ‘진달래꽃’의 감정적 색채가 전체적으로 비교적 어둡다고 느낀다. 어두운 사회에 대한 작가의 혐오감과 함께 평화롭고 밝은 삶을 향한 작가의 열망이 표현됐다. [3차_2-1_W1_한]

21) 한 고급 학습자는 아래와 같이 중국의 시 텍스트 해석 전략을 나열하기도 하였는데, 이 서술을 통해서도 실제 학습자들이 활용하는 해석 전략을 확인할 수 있었다. 두 시는 실제로 어떤 대상을 위한 쓴 것인지 정확히 알지 못하는데 느낌상 애인을 위해 쓴 것 같다. 그렇지만 중국 유명한 문학작품은 단순히 애인을 위해 작성하는 경우가 드물고 보통 사랑보다 더욱 높은 측면인 부모에 대한 효심이나 나라에 대한 감정이 더욱 많다. 따라서 중국 시에서 나오는 ‘사랑’이라는 단어는 ‘애국심’으로 해석할 수도 있다. 그리고 첫 번째 시에서 ‘진달래꽃’이라는 구체적인 사물이 나왔는데 중국 문학작품 특히 시에서 이러한 구체적인 존재가 나오면 대부분 경우 거의 상징물로 보면 된다. 문학작품의 실질적인 의미는 항상 표면적인 표현보다 깊고 어렵다. 문학작품의 본질이나 진정한 의미를 이해하려면 작가의 생애나 시대배경을 알아야 한다. [2차_2-4_W1_한]

이 시의 화자는 국가 위기에 임하는 장수인 것 같다. 사랑하던 사람도 국가로 보
였다. 부르는 상대방이 듣지 못해도 자신의 행동과 의지로 상대방을 바꿀 수 있
다고 생각하고 포기하지 않는다. [3차_1-4_W1_한]

한편 여러 중급 학습자들도 자국 문학 학습 경험을 통해 습득한 방법적 지식을 적용하여 소통소를 형성하였다. 하지만 몇몇 학습자들은 텍스트에 대한 적절한 문자적 의미 이해가 바탕이 되지 않고 방법적 지식을 과도하게 적용하여 다소 수궁하기 어려운 방향으로 소통소를 형성하기도 하였다. 이는 텍스트에 대한 문자적 의미 이해가 어려울 때 텍스트 외적 요소를 과잉 적용하는 학습자의 경향과 관련된다. [3차_2-1] 학습자는 평소에 고전시가를 많이 읽는 학습자로, 이러한 문학 경험을 통해 시는 당시 사회의 축소판이라는 생각을 가지게 되었음을 밝히고 있다. 그리고 이에 따라 「진달래꽃」의 전체적 감정의 색채가 어두우므로 혼란하고 암울했던 당시 시대에 대한 작가의 혐오감과 평화로운 삶에 대한 열망을 표현한 시라고 해석하였다. 실제 김소월의 시에서 ‘한(恨)’의 발생 원인은 애인 상실, 고향 상실, 조국 상실의 세 가지로 설명된다는 해석이 존재하기 때문에,²²⁾ 「진달래꽃」이 당시 어두운 사회 현실을 반영하고 있다는 해석이 아예 틀린 것은 아니다. 하지만 이 학습자의 문제는 시 텍스트에 대한 적절한 문자적 의미 이해가 뒷받침되지 않은 채 ‘진달래꽃의 감정적 색채가 어둡다’ 따라서 ‘진달래꽃은 어두운 사회에 대한 혐오감과 평화롭고 밝은 삶을 향한 열망을 표현한다’는 논리 구조로 해석이 이루어지고 있다는 데 있다. 즉 이는 텍스트 내적 정보에 기반한 적절한 내용 이해가 바탕이 되지 않고 자국 문학의 방법적 지식을 과잉 적용하여 타당성이 부족한 해석이 이루어진 것이라 할 수 있다.

또한 중급 학습자의 양상 가운데 아무런 근거 없이 「초혼」이 국가와 관련된 시라고 서술하는 것을 볼 수 있었는데, 이 역시 텍스트의 문자적 의미 이해가 기반이 되지 않고 자국 문학 경험을 통해 습득한 방법적 지식을 과도하게 적용한 양상이라 할 수 있다. 이는 특히 중국 문학작품 가운데 비슷한 시대에 ‘전쟁’, ‘애국심’을 주제로 쓰인 시들이 많고, 이 시들은 주로 ‘국가’와 연관 지

22) 김종태, 「김소월 시에 나타난 한의 맥락과 극복 방법」, 『한국문예비평연구』 18, 한국현대문예비평학회, 2005, p.50.

어 해석되기 때문에 그 영향을 받은 것으로 보인다. [3차_1-4] 학습자도 「초혼」의 화자가 국가의 위기 상황에 임하는 장수라는 소통소를 형성하였는데, 텍스트 내적 정보나 배경지식 등 이를 뒷받침할 수 있는 근거가 제시되어 있지 않아 설득력이 떨어진다.

정리하자면, 자국 문학 교육에서 습득한 방법적 지식의 적용은 학습자의 소통소를 풍부하게 만드는 긍정적 역할을 하기도 한다. 하지만 텍스트의 문자적 의미 이해에 기반한 적절한 근거가 뒷받침되지 않을 경우, 자문화 지식의 과도한 적용으로 인한 타당성이 부족한 해석이 될 수 있으므로 주의할 필요가 있다. 또한 한국 문학과 중국 문학은 서로 다른 문화를 배경으로 생겨나고 발전해왔기 때문에 그 해석의 방법에 차이가 있을 수밖에 없다. 따라서 한국 시 텍스트의 내용에 대한 이해가 기반이 되지 않은 채, 중국 문학의 해석 방법만을 적용하는 것은 ‘중국도 이렇기 때문에 한국도 이렇다’라는 자문화 중심주의의 사고로 이어질 수 있어 주의해야 한다. 따라서 교사는 자국 문학 경험을 통한 방법적 지식을 적용할 때 적절한 텍스트의 문자적 의미 이해에 기반한 근거가 뒷받침되어야 함을 지도할 필요가 있다.

(3) 중·고급 학습자의 소통소 형성 비교

학습자는 시 텍스트에 대한 이해를 기반으로 소통소를 형성하므로, 소통소 형성은 학습자의 한국어 수준에 따른 텍스트 이해의 정도에 큰 영향을 받는다. 중·고급 학습자의 차이도 텍스트의 문자적 의미 이해 정도에 따라 다르게 나타나는 것을 볼 수 있었다.

‘텍스트 내적 정보의 활용’ 양상에서 고급 학습자는 텍스트에 대한 적절한 문자적 의미 이해를 바탕으로 시적 상황과 정서를 파악하여 비교적 구체적인 소통소를 형성하였다. 하지만 중급 학습자의 소통소는 이에 비해 구체성이 부족했는데, 이는 텍스트의 문자적 의미 이해 파악의 어려움으로 인한 것으로 보인다. 한편 중급 학습자 가운데 고급 학습자처럼 텍스트의 문자적 의미와 시적 상황과 정서를 적절하게 파악하여 구체적인 소통소를 형성한 예외적인 양상을 볼 수 있었다. 이 경우 문학을 전공하거나 평소에 문학에 큰 관심을 가

지고 있어 개인적인 문학 능력이 뛰어난 학습자들이었다. 한편 오독은 중·고급 학습자 모두에게서 나타났는데, 고급 학습자에 비해 중급 학습자에게서 텍스트의 전반적 오독이 더 많이 나타나는 것을 볼 수 있었다.

‘텍스트 외적 요소의 활용’ 가운데 ‘상호텍스트 및 배경지식의 환기’ 양상에서도 고급 학습자에 비해 중급 학습자의 양상이 구체성이 부족한 것을 확인할 수 있었다. 고급 학습자는 어떤 측면에서 상호텍스트를 떠올렸는지 이유를 서술하거나 더 나아가 텍스트 간 비교를 통한 차이점의 발견으로까지 나아간 반면, 중급 학습자는 ‘비슷하다’고만 서술하거나 자문화 상호텍스트를 소통소를 서술하기 위한 수단으로 활용하는 데 그쳤다. 중·고급 학습자는 자국 문학 교육을 통하여 비슷한 수준의 문학 능력을 지니고 있지만, 한국 시 텍스트에 대한 이해도의 차이에서 이러한 차이가 비롯된 것으로 보인다.

‘자국 문학 경험의 방법적 지식 적용’ 양상에서 중·고급 학습자 모두 자국 문학의 해석 전략을 활용하여 소통소를 형성하였는데, 몇몇 중급 학습자들의 양상에서 텍스트 내용을 바탕으로 한 근거가 뒷받침되지 않고 방법적 지식을 과도하게 적용하여 해석의 타당성이 떨어지는 문제를 확인할 수 있었다. 이 역시 중급 학습자의 시 텍스트 내용 이해의 한계에서 비롯된 문제라 할 수 있다. 따라서 교사는 자국 문학 경험에서 습득한 해석 전략을 적용하되, 텍스트 내용을 바탕으로 한 적절한 근거가 뒷받침되어야 함을 지도할 필요가 있다.

중국인 학습자이기 때문에 한국 현대시 텍스트의 소통소 형성에 있어 모국어 화자에 비하여 한계가 존재하는 것은 당연한 일이다. 하지만 텍스트의 문자적 의미 이해가 제대로 이루어지지 않는 경우 텍스트 외적 요소를 적용할 때에도 다소 구체성이 부족한 양상으로 이어지며, 오독은 이후의 문화 지식 구성에도 큰 영향을 미칠 수 있다. 따라서 중급 학습자가 시의 전체적 맥락에 기반한 소통소를 형성할 수 있도록 하기 위하여 시 읽기에 대한 교사의 지도가 이루어질 필요가 있다. 또한 1차 토론에서 오독의 조정뿐 아니라 의미의 구성이 제대로 이루어지지 않았기 때문에 1차 토론에서 모둠 구성원들의 공감을 얻은 의미가 구성되어야 함을 지도할 필요가 있다.

2. 상호작용을 통한 문화 지식의 의미 구성

상호작용 가운데 소통소가 다른 주체들의 공감을 얻으면 ‘의미’를 확보하게 된다. 앞에서 언급한 바와 같이 본 연구의 1차 토론에서는 대부분 유의미한 의미 구성이 아닌 단순한 반응 공유만 이루어졌다. 따라서 2절에서는 1차 토론에 비해 문화 요소에 대한 비교적 체계적인 의미 구성이 이루어진 2차 토론 내용을 바탕으로 상호작용을 통한 문화 지식의 의미 구성 양상을 살펴보고자 한다.

상호주관적 현대시 읽기에서 해석진술의 타당성 확보는 ‘사실성’, ‘정당성’, ‘진실성’의 요구를 만족시킴을 통하여 이루어진다.²³⁾ ‘사실성’ 요구는 해석진술의 해석의 근거로 작용하는 정보를 대상으로 제기되는데, 텍스트 문면에 드러나는 지시적 의미와 텍스트와 관련된 사실적 지식을 대상으로 제기된다. ‘정당성’ 요구는 사실성 요구를 통해 정립된 상호 인지환경 하에서 상대방의 의미 맥락을 탐색하여 그 주장을 증명하기 충분한 근거가 제시되고 있는지와 관련된다. ‘진실성’ 요구는 개별 주체의 독특한 해석 관점에 주목한 것으로, 타인의 다른 해석 관점의 차이를 이해하고자 하는 노력과 관련된다.

하지만 본 연구는 현대시 읽기가 아닌 시 텍스트를 활용한 ‘문화 지식의 구성’에 더욱 초점이 맞추어져 있기 때문에, 상호작용을 통한 문화 지식의 의미 구성 양상은 상호주관적 현대시 읽기의 타당성 확보의 원리와는 다소 차이가 있을 수밖에 없다. 따라서 이 원리를 참고하되 문화 지식의 의미를 구성하는 학습자의 실제 양상에 근거하여 ‘텍스트의 사실적 의미 이해’, ‘자문화 인식의 공유’, ‘개인적 문화 인식의 공유’로 나누어 살펴보았다.

(1) 텍스트의 사실적 의미 이해

텍스트의 사실적 의미 이해는 상호주관적 읽기의 타당성 요구 중 사실성 요구와 비슷한 맥락을 가진다. 사실성 요구는 텍스트 문면에 드러나는 지시적

23) 이종원, 「시 텍스트의 상호주관적 읽기 교육 연구 - 학습 독자의 횡적 소통을 중심으로-」, 서울대학교 석사학위 논문, 2013, pp.46~47.

의미를 대상으로 제기되는데, 본 연구에서는 토론을 통하여 텍스트의 언어적 의미를 이해하고자 하여 텍스트 의미 이해의 사실성을 확보하는 양상을 볼 수 있었다. 이는 타문화에 대한 인지적 ‘이해’가 이루어지기 위한 텍스트 이해 단계에 해당되며, 문화의 ‘해석’ 및 ‘자기화’를 위한 상호인지 환경의 정립이 이루어진다. 이러한 양상은 고급 학습자보다 중급 학습자에게서 더 많이 볼 수 있었는데, 중급 학습자는 개인적인 지식 구성만으로 시에 대한 언어적 이해가 부족하여 토론의 개인 간 지식 구성으로까지 이어지기 때문인 것으로 보인다.

먼저 중급 학습자가 텍스트의 사실적 의미를 이해하는 양상 가운데 개인적인 의미 구성에서 제대로 이해하지 못한 텍스트의 의미를 다른 학습자들과 상호 작용하며 조정하는 양상을 볼 수 있었다.

[3차_1-1]: ‘나 보기가 역겨워 가실 때에는’에서 보기가 무슨 뜻이지?

[3차_1-4]: 보기는 ‘看(보다)’의 뜻이야.

[3차_1-1]: ‘나를 보기에’의 뜻인가? 아니면 ‘내가 보기에’라는 뜻인가?

[3차_1-2]: 너가 나를 볼 때 역겨워서 나를 떠날 때에는 이런 뜻이야.

[3차_1-1]: 아 그렇구나. 너가 나를 볼 때 역겹다. 그래서 너가 나를 떠나지만, 나는 아무 말도 하지 않겠다. 이런 뜻이구나. [3차_1_CC_한]

위의 양상은 중급 학습자들의 대화로, 다수의 학습자가 문자적 의미 이해에 어려움을 겪었던 「진달래꽃」의 한 구절인 ‘나 보기가 역겨워 가실 때에는’에 대한 의미 이해 조정이 이루어지고 있다. 이 구절은 목적격 조사가 생략되어 있어 여러 학습자들이 ‘나’를 주어로 착각하면서 오독이 이루어진 바 있다. 먼저 [3차_1-1] 학습자가 ‘보기’의 뜻이 무엇인지 질문하였는데, [3차_1-4] 학습자에게 이 단어의 뜻을 듣고 [3차_1-1] 학습자는 ‘나’를 ‘나를’로 이해해야 할지, ‘내가’로 이해해야 할지에 대해 질문하였다. 이에 대하여 [3차_1-2] 학습자는 ‘역겨워’와 ‘가실’의 행위 주체인 ‘너’를 대입하여 이 구절을 풀어 설명하였다. 그리고 이를 통하여 [3차_1-1] 학습자가 이 구절의 의미를 제대로 이해하게 된 것을 확인할 수 있다.

이처럼 상호작용을 통하여 함께 텍스트의 문자적 의미 이해를 조정해가는 양상은 중급 학습자에게서 많이 볼 수 있었다. 이 경우 대부분 텍스트의 사실적

의미 이해와 관련된 대화에만 머무르는 것을 볼 수 있었는데, 2차 토론에서는 문화 요소를 적용하여 본격적인 문화 지식의 의미 구성으로 나아가야 한다는 점을 고려할 때 이러한 양상은 텍스트의 언어적 이해에만 매몰될 수 있다는 문제가 있다. 따라서 특히 중급 학습자에게 텍스트의 1차 토론에서 텍스트의 사실적 의미 구성이 어느 정도 이루어져 2차 토론에서는 보다 심층적인 문화 지식 구성으로 나아갈 수 있도록 하는 교사의 지도가 필요하다.

진달래꽃은 상대방이 떠나가고 자신이 남겨지는 것에 대한 한입니다. 고통을 참고 그 사람이 떠나간다는 사실을 받아들여야 하기 때문에 아쉬움의 정서가 그 안에 들어있습니다. 초혼은 외부적인 원인, 운명 때문에 자신이 어찌할 수 없는 생사이별을 해야 하고, 바꿀 수 없는 운명에 대한 한입니다. 첫 번째 시보다 더 강렬하고 침통합니다. [3차_2-4_CC_한]

첫 번째 시는 사랑했기 때문에 생기는 한입니다. 왜냐하면 사랑이 있어야 한이 생기기 때문입니다. 두 번째 시는 국가를 잃어버린 사건 때문에 생긴 단순한 한이고, 사랑이 있는 것이 아니라 어떤 것을 경험하고 난 다음에 생겨난 한입니다. [4차_1-4_CC_한]

위의 두 양상은 중급 학습자로 이루어진 모둠의 발표자가 각 모둠에서 구성한 ‘한(恨)’의 의미에 대한 내용을 발표한 것이다. 두 모둠 모두 각 시에서 알 수 있는 한의 의미가 무엇인지에 대하여 의미를 구성하였다. 먼저 [3차_2] 모둠은 「진달래꽃」의 한은 상대방이 떠나간 후 남겨지는 것에 대한 한이며, 「초혼」의 한은 외부적인 원인, 바꿀 수 없는 운명에 대한 한이라고 이해하였다. [4차_1] 모둠에서는 「진달래꽃」은 사랑했기 때문에 생기는 한이며, 「초혼」은 국가를 잃어버렸기 때문에 생기는 한이라고 이해하였다. 이 두 모둠의 발표는 공통적으로 시적 상황을 한이 생겨나는 원인으로 파악하여 한의 의미를 구성한 것을 볼 수 있다.

하지만 이는 텍스트의 사실적 의미 이해에 연구자가 제공한 비계인 문화 요소를 단순히 대입하는 것에 지나지 않는다. 이 경우 학습자가 기존에 가지고 있던 중국의 한에 대한 이해에 그대로 머무르게 되어, 중국의 한과 한국의 한에 대한 유의미한 비교로 이어지기 어렵다는 점에서 문제가 있다. 중국과 한

국의 한의 정서는 언뜻 보면 비슷해 보이지만, 차이점도 존재한다. 중국의 한이 자전적인 뜻 그대로 원(怨), 탄(嘆)의 부정적인 의미를 가지는 반면, 한국의 한은 자전적인 뜻을 상위 개념으로 하지만 정(情)과 원(願)으로서 긍정적인 의미도 또한 가진다.²⁴⁾ 다시 말해 한국의 한은 중국의 한과는 다르게 원망, 혐오 등의 부정적인 감정만을 내재하지 않는다는 점에서 차이가 있다. 고급 학습자들의 경우 상호작용을 통하여 한국의 한은 중국의 ‘한(恨)’의 감정보다는 ‘아쉬움(遺憾)’의 감정과 더 가깝다고 의미를 구성한 바 있다. 이처럼 텍스트의 사실적 의미 이해를 바탕으로 적극적인 해석으로까지 나아가는 것이 보다 바람직하며, 이를 위한 교사의 지도가 이루어져야 할 것이다.

또한 중·고급 학습자 모두에게서 모둠 간 토론 가운데 텍스트의 사실적 의미 이해에 기반한 근거를 요청하는 양상을 볼 수 있었다. 모둠 간 토론은 각 모둠이 구성한 의미에 대한 근거를 다시 한 번 점검해보게 한다는 점에서 텍스트의 사실적 의미 이해를 증진시키는 역할을 한다. 하지만 대부분 한차례의 질문과 답변으로만 진행되어 유의미한 의미의 구성이나 오독의 조정으로까지 이어지지 못하는 못하였다. 이에 모둠 간 토론을 통해서도 텍스트의 사실적 의미 이해의 조정이 이루어질 수 있도록 하는 교사의 지도가 필요하다.

(2) 자문화 인식의 공유

자문화 인식의 공유는 상호주관적 읽기의 타당성 요구 중 정당성 요구와 관련된다. 정당성의 요구는 상대방의 의미 맥락을 탐색하여 충분한 근거가 뒷받침되고 있는지를 살피는 것인데, 본고의 문화 지식의 의미 구성에서는 공통된 기반을 공유하여 양 문화 간 비교에 있어 근거의 역할을 하는 자문화 인식 공유와 비슷하다고 보았다. 다시 말해 중국인 학습자들은 모두 같은 중국 문화권에서 생활해왔지만, 개인에 따라 문화의 수용이 다양하게 나타나듯이 자문화 인식이 중국인 학습자 모두에게 동일할 수는 없다. 하지만 중국인 학습자들은 자문화에 대한 일정 수준 이상의 공유기반을 가진다는 점을 고려할 때, 자문화 인식은 타문화 해석에 대한 일종의 ‘근거’가 된다고 보았다.

24) 천이두, 『한의 구조 연구』, 문학과 지성사, 1993, pp.12~52.

자문화 인식 공유 양상은 중급과 고급 학습자 모두에게서 볼 수 있었는데, 대체적으로 고급 학습자의 양상에서 더욱 풍부하게 나타났다. 즉 중급 학습자가 대부분 관련 자문화 상호텍스트나 사회 현상을 환기하여 이를 공유하는 데 그쳤다면, 고급 학습자는 자문화를 환기하는 데서 더 나아가 한국 문화와 비교하며 보다 풍부한 문화 지식의 의미를 구성하였다.

[2차_2-4]: 중국에서 산업화나 도시화에 대한 가요, 시 같은 건 대부분 비판하는 것보다는 칭찬하는 거 더 많아요. ... 근데 한국 작가 시 보면 오히려 GDP 성장 같은 거보다는 오히려 환경 문제나 인간관계 문제나 도시나 변화하는 환경에 대한 불만이 좀 더 드러난 것 같은 느낌 들었어요. (중략)

[2차_2-4]: 중국에서 한국과 가장 큰 차이점 중 하나는 호구 제도예요. 중국에는 농촌 호적이랑 도시 호적 따로 있어요. 만약에 부모님이 농촌 사람이면 자식도 농촌에서 자라요. 최근 비슷한 예를 우연히 뉴스에서 봤어요. 어떤 아이를 도시에서 키우기 위해서 가장은 호구를 바꿨어요. 중국 사람들의 이러한 열정이랑 한국의 고향에 대한 향수, 그리움은 일종의 대비가 되는 느낌이에요.

[2차_2-2]: (한국 시에서) 아마 작가 자신은 그리워하는 게 맞지만, 다른 사람들은 다 도시로 갔을 수도 있어요. 한 사람이 그렇다고 해서 모든 사람이 다 그렇지 않을 수도 있어요. 중국도 산업과 공업이 발전되던 시기에 문학작품이나 통계가 없었을 뿐이지, 아예 없었다고는 할 수 없는 것 같아요. 한국도 찬성하는 사람이 있었을 거예요. [2차_2_CC_산업화]

위의 대화는 고급 학습자들이 ‘산업화’에 대한 자문화 인식을 공유하는 양상이다. 학습자들은 「농무」와 「성북동 비둘기」를 통하여 한국 시에 나타난 산업화로 인한 문제점에 대한 비판적 시각과는 다르게 중국에는 산업화를 찬성하는 입장이 더 많다는 두 문화 간 차이점을 발견하였다. 위의 토론의 [2차_2-4] 학습자도 한국에는 산업화로 인한 환경 문제, 인간관계의 문제를 비판하는 시각이 존재하지만, 중국에는 산업화를 찬성하는 관점이 많다는 두 문화의 비교를 통한 차이점을 제시하였다. 그리고 중국의 ‘호구 제도’를 예로 들어 중국에서는 호적을 바꾸면서까지 사람들이 농촌에서 도시로 오고 싶어 하는 반면, 한국은 오히려 농촌을 그리워한다는 점에서 차이가 있음을 제시하였다. 사실 이러한 [2차_2-4] 학습자의 비교는 두 문화 간 차이점을 바탕으로 한국

과 중국 문화를 이분법적으로 나누어 일반화시키는 잘못된 이해로 이어질 위험성이 높다. 이에 대하여 [2차_2-2] 학습자는 중국의 모든 사람들이 농촌에서 도시로 갔거나 산업화를 찬성하지 않았을 것이라는 다소 다른 자문화 인식을 공유하였다. 그리고 한국에서도 산업화를 반대하는 목소리만 있지는 않았을 것이라는 생각을 공유하며 토론이 두 문화를 이분법적으로 일반화하는 잘못된 이해로 이어지는 것을 방지하고 있다. 이 양상을 통하여 자문화 인식이 학습자에 따라 조금씩 차이가 있으며, 다양한 자문화 인식의 공유는 편협한 문화 해석으로 치우치지 않도록 하는 역할을 하는 것을 확인할 수 있다.

[2차_2-1]: 나는 한이 중국의 한이랑은 다른 것 같아. 중국의 한은 내가 어떤 사람을 ‘한’(미워)한다 이런 거잖아. 근데 여기 나온 이런 한은 일종의 ‘아쉬움(遺憾)’인 것 같아. 그리고 한은 되게 복잡한 감정인 것 같아.

[2차_2-4]: 맞아. 똑같이 한자는 한이라고 적혀있는데 나도 실제 의미는 중국의 ‘아쉬움(遺憾)’이랑 더 비슷한 것 같아. 단순히 한이라고 하면 중국에서는 나쁜 사람을 원망한다. 싫어하다 이렇게 있는데 근데 여기는 단순히 원망하는 것만이 아니라 좋아하는 것도 같이 있어.

[2차_2-2]: 맞아 이 두 가지는 완전 다르네. 한이라고 하면 먼저 상대방이 안 좋은 사람인 것 같아. ‘나는 그를 한한다(我恨他)’라고 하면 나는 그를 축복하지 않는다는 의미이니까. 하지만 ‘아쉬움(遺憾)’이라고 하면 일종의 아름다운 감정이 그 안에 있는 것 같아. 이런 아름다운 감정은 이루어지지 못해서 안타깝다 이런 느낌이야. [2차_2_CC_한]

위 대화는 고급 학습자들이 「진달래꽃」과 「초혼」을 통하여 ‘한’의 정서에 대한 의미를 구성하는 양상이다. 먼저 [2차_2-1] 학습자는 한국의 한은 중국의 글자 그대로의 한의 감정과는 다르다는 해석을 제시하였다. [2차_2-4] 학습자도 중국의 한이 어떤 사람을 원망하고 싫어하는 감정이라면, 「진달래꽃」에는 단순한 원망뿐 아니라 좋아하는 감정도 있기 때문에 한이 아닌 ‘아쉬움(遺憾)’의 감정과 비슷하다고 하며 [2차_2-1] 학습자와 비슷한 해석을 제시하였다. 이에 대해 [2차_2-2] 학습자도 중국어의 ‘나는 그를 한(恨)한다’라는 문장을 예로 들어 이 문장에는 상대방을 축복하는 감정이 전혀 담겨있지 않지

만, ‘아쉬움’의 감정 안에는 아름다운 감정도 담겨있으므로 「진달래꽃」의 시적 정서와 더 부합한다는 해석을 제시하였다. 이와 같이 학습자들이 자문화 인식을 공유하며 한국의 한은 중국의 ‘한(恨)’보다 ‘아쉬움(遺憾)’에 더 가깝다는 문화 지식의 의미를 수렴적으로 구성한 것을 볼 수 있다.

[5차_2-3]: 중국의 산업화는 오염이 너무 심하기 때문에 나는 그렇게 찬성하지 않아. 너무 심해서 1미터 이내에 있는 사람이 누군지 보이지 않을 때도 있어. ... 우리 집은 천진(天津)에 있는데 오염이 너무 심각해. 그래서 나는 한국이 환경 보호 의식이 비교적 강한 게 좋다고 생각해.

[5차_2-1]: 하지만 중국도 지금 노력하고 있고 많이 바뀌는 중이야.

[5차_2-3]: 그렇지만 천진에서 오염이 심했을 때 아이들의 건강 문제는 엄청나게 심각했어.

[5차_2-2]: 맞아. 나도 북방에서 4년 동안 대학 생활을 했는데, 그때 처음으로 미세먼지를 봤어. 그 후에 북경으로 여행을 가게 됐는데 외할머니 댁의 부뚜막에서 장작을 떼서 연기를 맡았던 그 느낌이었어. 나도 이 문제가 아주 심각하다고 생각해. 그리고 이것이 환경을 희생시킨 대가라고 생각해. [5차_2_CC_산업화]

위의 양상은 중급 학습자들의 자문화 인식 공유의 양상이다. 중급 학습자에게서 자문화 상호텍스트의 환기의 양상은 많이 볼 수 있었지만, 한국 문화와의 비교는 한국과 중국의 ‘산업화’에 대한 비교를 제외하고는 거의 찾아보기 어려웠다. 이는 산업화가 학습자들에게 비교적 익숙한 문화 요소이기 때문인 것으로 보이며, 산업화에 대한 비교가 특히 더 활발하게 나타난 모둠은 관련된 개인적 경험이 있는 학습자들이 있는 모둠이었다. 위의 대화에서 [5차_2-3] 학습자는 중국의 산업화는 오염이 너무 심하여 찬성하지 않는다는 자신의 자문화 인식을 공유하며, 이에 대한 근거로 자신의 고향에서 겪었던 직접 경험을 제시하였다. 그리고 더 나아가 양 문화의 비교에 기반하여 한국이 중국에 비해 환경 보호 의식이 더 강한 것이 더 좋다는 자신의 생각을 공유하였다. 이에 [5차_2-1] 학습자는 중국도 현재 환경 보호를 위해 노력하고 바뀌어가는 중이라는 다소 다른 자문화 인식을 공유하였는데, 이에 대하여 [5차_2-2] 학습자는 중국 북방에 갔을 때 자신의 경험을 공유하며 [5차_2-3] 학

습자의 발언과 비슷한 중국 환경오염의 심각성에 대한 자문화 인식을 공유하였다. 이 모듈의 양상에서 다양한 자문화 인식의 공유를 통하여 양 문화 비교, 자문화 성찰까지 이루어지고 있는 것을 볼 수 있다. 이를 통하여 중급 학습자들도 관련된 개인 경험을 떠올릴 수 있다면 단순한 자문화 환기에 그치지 않고, 비교와 자문화 성찰로까지 이어질 수 있음을 확인할 수 있다. 따라서 중급 학습자에게 문화 요소와 관련된 경험이나 자문화 지식을 활발히 떠올릴 수 있게 하는 발문을 제공할 필요가 있다.

(3) 개인적 문화 인식의 공유

개인적 문화 인식의 공유는 학습자가 개인별로 지닌 다양한 문화 인식을 공유한다는 점에서 상호주관적 읽기에서 개별 주체의 독특한 해석 관점에 주목하는 ‘진실성’ 요구와 맥을 같이한다. 개인적 문화 인식의 공유 양상에서는 타문화에 대한 인식 공유가 활발하게 나타났는데, 이는 학습자가 자문화에 비해 타문화에 대하여 가지는 공유 기반이 적기 때문이다. 이 양상도 중급 학습자보다 고급 학습자에게서 많이 나타났는데, 이는 대체적으로 고급 학습자의 평균 한국 체류 기간이 중급 학습자보다 길어 고급 학습자의 한국 문화에 대한 이해도가 더 높기 때문인 것으로 보인다.

[1차_1-4]: 한국의 한은 한국의 역사와 관련이 있을 것 같아. 한국은 고구려 때 이후로 영토도 작아지고 중국에 조공을 바치고, 일본에 점령당하기도 했어.

[1차_1-1]: 그리고 아직도 한국에는 미군이 주둔하고 있어.

[1차_1-4]: 맞아. 지금의 한국은 완전한 주권을 가진 나라지만 이런 슬픈 역사가 있어서 한이 생겨난 것이고 이런 한이 여러 문학작품에 드러나 있는 거야. 너가 얘기했던 ‘흥(興)’은 ‘흥성(興盛)’이라는 의미도 있는 것 같아. 나라가 다시 번창하기를 바라는 것에서 나오는 희망의 의미를 포함한 흥이야.

[1차_1-1]: 맞아. 한국 사람들은 리액션의 민족이잖아. 노래도 잘 부르고 춤도 잘 춰.

[1차_1-2]: 그럼 한국의 한은 역사적으로 만들어진 것이라고 할 수 있겠다.

[1차_1-4]: 그런데 중국도 다른 민족에 의해서 침략을 받고 사분오열되었던 역사

가 있어. 그래도 한국은 찢어지지는 않고 계속 이어지고 있네.

[1차_1-1]: 그렇게 생각하면 중국도 슬픈 역사가 있다고 할 수 있겠네. [1차_1_CC_한]

위의 대화는 고급 학습자들이 한국의 한의 의미를 구성하며 한국 문화에 대한 개인적 인식을 공유하는 양상이다. 먼저 [1차_1-4] 학습자가 한국의 한의 형성 원인은 한국의 역사와 관련이 있을 것이라 추측하며 한국의 역사에 대한 자신의 선지식을 공유하였다. [1차_1-1] 학습자도 한국의 역사에 관한 자신의 또 다른 선지식을 공유하였는데, 이를 토대로 [1차_1-4] 학습자는 한국에는 슬픈 역사가 있어서 한이 생겨난 것이고 여러 문학작품에 한이 드러나 있는 것이라는 자신이 구성한 한의 의미를 공유하였다. 그리고 이 대화가 이루어지기 전 [1차_1-2] 학습자는 한과 관련된 한국의 전통적 정서로 ‘정(情)’과 ‘흥(興)’이 있다는 선지식을 공유한 바 있다. [1차_1-4] 학습자는 이를 적용하여 ‘흥’은 ‘한’과 반대로 나라가 다시 번창하기를 바라는 희망의 의미를 내재할 수 있다고 하였는데, 이는 보다 심층적인 문화 지식의 의미를 구성으로 나아간 것이라 할 수 있다.²⁵⁾ 그리고 [1차_1-1] 학습자는 이를 한국 사람들이 대부분 노래와 춤에 능하다는 개인적 문화 인식과 연관 짓기도 하였다. 이러한 상호작용을 거쳐 이 모둠의 학습자들은 [1차_1-2] 학습자의 발언처럼 한국의 한은 한국의 역사를 통해 형성된 감정이라는 한국 문화 지식의 의미를 수렴적으로 구성하였다.

이 모둠의 학습자들이 개인적 문화 인식 공유를 통하여 한국 문화 지식의 의미를 풍부하게 구성할 수 있었던 이유는 이 모둠에 한국 역사에 관심을 가지고 있는 학습자, 한국학을 전공하는 학습자, 한국에 9년 정도 거주하고 있는 학습자가 있어 학습자들의 한국 문화에 대한 이해가 비교적 깊었기 때문이다. 다만 이 모둠의 토론 내용 가운데 한 가지 주의할 점이 있다면, 타문화에 일종의 ‘결핍’이 있다고 볼 때 자문화 사이에서 균형 있는 판단이 이루어져야 한

25) 이와 비슷한 맥락의 논의로 김열규(1981)에서는 ‘한’을 ‘원한’의 감정과 동일시하며, 한국의 역사와 관련이 있다고 보았다. 이러한 한이 부정적·공격적 정서가 응어리진 상태인 ‘맺힘’에 해당한다면, 한국인은 동시에 그것을 ‘뚫’, 즉 해한(解恨)의 지혜를 가지고 있어 한이 풀리면 흥, 정, 신명이 되살아난다고 보았다.

천이두, 앞의 책, 1993, pp.81~83.

다는 것이다. 이 모듈의 토론은 한국의 역사적 사실을 기반으로 하며 중국 또한 아픔의 역사가 있었음을 인정하고 있어 자문화 우월주의로 흐르지 않았다. 따라서 교사는 학습자에게 자국을 포함한 모든 국가의 문화는 장점과 단점을 모두 가진다는 것을 인정하고, 하나의 치우친 관점에서 판단하고자 하는 태도를 지양해야 함을 지도할 필요가 있다.

[2차_1-4]: 나는 모든 일에 담담하게 살아가는(佛系)²⁶⁾ 편이야. 상처를 주든 받은 지나가는 거고 별로 고민도 없어. 중요하지 않은 사람을 대할 때는 ‘한(恨)’하지 말고 빨리 잊어버리는 게 좋은 것 같아.

[2차_1-3]: 그 태도 정말 좋다. 나는 ‘미지의 여인에게서 온 편지(一個陌生女人的來信)’라는 영화가 생각이 났는데 이 영화에서도 사랑하는 사람을 차지하려고 하는 게 아니라 당신이 행복한 걸 보면 나도 즐겁다고 얘기해. 이건 아마 진정으로 그 사람을 사랑하는 감정일거야. 그리고 지금 사회의 사랑에 대한 태도가 이렇게 담담한 것(佛系) 같아.

[2차_1-1]: 나는 ‘致橡樹(상수리나무에게)’라는 시가 생각이 났어. 두 사람이 사랑하면 함께 성장하게 되는 것 같아.

[2차_1-3]: 그런데 한이랑은 관련이 없지 않나?

[2차_1-1]: 사랑도 일종의 한이라고 할 수 있어. 사랑이 있어야 한이 있고, 한이 사랑으로 바뀌기도 하고 사랑과 한은 얽여 있는 거야. 상처를 받는다는 건 사랑하기 때문이야.

[2차_1-3]: 그러네. 내가 그 사람을 사랑해야 그 사람에게 이런 슬픈 감정을 느낄 수 있어. 그냥 보통의 사람이었다면 이런 감정도 못 느꼈을 거야. [2차_1_CC_한]

위의 대화는 고급 학습자들이 한국의 ‘한’에 대한 개인적 인식을 나누고 있는 양상이다. 먼저 [2차_1-4] 학습자는 모든 일에 담담하게 살아가고자 하는 자신의 생각을 바탕으로 중요하지 않은 사람에게 한을 가지는 것보다 빨리 잊어버리는 게 낫다는 개인적 인식을 공유하였다. 이를 듣고 [2차_1-3] 학습자는 [2차_1-4] 학습자의 태도가 좋다고 평가하며, 이와 관련된 영화를 환기하였

26) 일본어에서 유래된 중국의 신조어로 모든 일을 담담하게 보며 살아가는 생활 태도를 뜻한다.

다. 그리고 이 영화의 내용처럼 사랑하는 사람을 소유하려고 하지 않는 것이 진정한 사랑이며, 이것이 요즘 사회의 사랑에 대한 담담한 태도와도 연관된다는 자신의 생각을 공유하였다. [2차_1-1] 학습자는 이를 듣고 사랑과 관련된 상호텍스트를 떠올렸는데, 이 내용이 한과는 관련이 없지 않느냐는 [2차_1-3] 학습자의 질문에 한도 사랑의 일종이기 때문에, 사랑 때문에 한이 생기는 것이라는 자신의 인식을 공유하였다. 이에 [2차_1-3] 학습자도 [2차_1-1] 학습자의 설명에 동의하는 것을 볼 수 있다.

이 모둠의 토론 양상에서 개인의 다양한 문화 인식이 공유되어 한층 더 깊은 차원의 한에 대한 이해로 나아가는 것을 볼 수 있다. 학습자가 반드시 타문화를 긍정적으로 받아들이길 필요는 없지만, 타문화에 대한 다양한 개인적 판단과 평가가 공유될수록 문화 지식의 의미가 더욱 풍부하게 구성된다. 이 모둠에서는 한에 대한 다양한 문화 인식 공유를 통하여 상대를 ‘한’하거나 소유하려 하지 않고 담담하게 사랑하는 것이 오히려 진정한 사랑에 가깝다는 판단이 이루어졌는데, 이는 곧 한국 문화 지식의 자기화로도 이어진다고 할 수 있다.

[5차_1-2]: 옛날에 이런 걸 들은 적이 있는데 ‘한’이란 관련이 있을지도 몰라. 한국은 역사가 너무 슬픈데 역사적 이유들 때문에 한국 사람들의 성격이 조금 예민한(敏感) 게 있다고. 한민족은 오랜 기간 분열되어 있었고 침략당해 왔어.

[5차_1-3]: 맞아. 나도 한국의 어떤 선생님한테 들은 건데 한국 사람들은 사회생활 할 때 처음엔 계속 참다가 폭발하게 되는데, 폭발하고 나면 회복할 수가 없대. 왜냐면 그동안 쌓인 게 너무 많기 때문이지. 되게 극단적인 느낌이야. (중략)

[5차_1-2]: ‘여자 아이들’의 ‘한’이라는 노래가 처음엔 중국어로 ‘하나(一)’라고 번역이 되었는데 알고 보니 ‘한(恨)’의 의미였어. K-pop 차트에 보면 감정과 관련이 없는 노래가 하나도 없어. 감정의 표현이 강렬해. 노래도 잘 부르고 춤도 잘 추고. 그래서 하나의 똑같은 사건에 대해서 한국인과 중국인의 감정상의 느낌이 다르다고 생각했어. 아마 문화 차이일거야. [5차_1_CC_한]

[5차_1-2]: 한국인들은 비교적 인내심이 강하고 참을성이 깊어요. 한국 민족의 특유의 한이 있어요. 왜냐하면 역사를 볼 때 반도 국가로 대륙 국가와 섬 국가 사이에 끼여 있기 때문에 복잡한 상황 속에서 생겨난 민족 특유의 기질인 것 같아요. (중략) 편견인 것 같지만 중국 사람들은 성격이 보통 솔직하고 시원한 측

면이 있는데 한국 사람들은 감정이 풍부하고 복잡하고, 예민한 느낌이 있어요. 무슨 일이 있으면 다른 사람이 어떻게 생각할지 많이 신경 쓰는 것 같아요. [5차_1-2_CC_한]

위의 [5차_1_CC_한] 양상은 중급 학습자들이 한국의 한에 대하여 개인적 인식을 공유한 토론 대화의 일부이다. 중급 학습자는 대체적으로 고급 학습자에 비해 한국 체류 기간이나 한국어 학습 기간이 짧아 한국 문화에 대한 깊이 있는 이해를 가지지 못하기 때문에 개인적 문화 인식 공유가 풍부하게 일어나는 양상을 보기 어려웠다. 하지만 위 학습자의 대화는 중급 학습자들로 구성된 모둠임에도 불구하고 한국 문화에 대한 인식의 공유가 풍부하게 이루어지는 것을 볼 수 있다.

[5차_1-2] 학습자는 한국의 슬픈 역사가 한국 사람들의 예민한 성격에 영향을 주었다는 이야기를 떠올리며 한국의 한이 한국의 슬픈 역사와 관련이 있을 수 있다고 추측하였다. 이와 관련해서 [5차_1-3] 학습자도 한국 사람들의 사회생활과 관련된 이야기를 공유하며 한국 사람들의 참는 성격이 한국의 한과 관련이 있을 수 있음을 제시하였다. 그리고 [5차_1-2] 학습자는 한의 감정이 담긴 한국 가수의 노래를 떠올리며 한국의 노래들이 감정의 표현이 강렬하다는 점을 연상하였다. 아래 [5차_1-2_CC_한] 양상은 이 모둠의 발표자인 [5차_1-2] 학습자가 한국의 한의 의미에 대해 발표한 내용인데, 이 모둠의 학습자들이 토론을 통해 한국의 한을 한국의 역사, 한국 사람들의 성격 등 한국 문화의 다양한 측면과 연관 지어 해석한 것을 볼 수 있다.

중급 학습자들로 이루어진 모둠임에도 불구하고 개인적 문화 인식의 공유가 풍부하게 이루어질 수 있었던 까닭은 [5차_1-2], [5차_1-3] 학습자의 한국 문화에 대한 이해도가 비교적 높았기 때문이다. 이 두 학습자는 한국에 와서 한국어를 본격적으로 학습하기 전부터 한국 방송을 통하여 한국 문화를 자주 접하여왔으며, 한국 문화에 대해 높은 관심을 가진 학습자들이었다. 또한 한국 사람들의 성격이 ‘예민’하다고 느낀 이유가 무엇인지에 대하여 인터뷰를 실시한 결과, 이 두 학습자는 미디어를 통해 접한 열심히 일하고 스트레스를 견뎌내는 한국 사람들의 이미지, 예의를 특별히 중요시하는 한국 사람들의 성격, 한국의 높은 자살률 등을 통하여 이러한 인식을 가지게 되었다고 답하였다.²⁷⁾

이러한 답변을 통해 두 학습자는 한국 문화의 부분적 측면을 예리하게 포착해 내고 있음을 알 수 있다. 즉 직·간접적으로 경험하는 한국 문화에 대한 예리한 관찰과 높은 관심이 한국 문화에 대한 깊은 이해로 이어진 것이다.

따라서 이를 통하여 중급 학습자라 하더라도 한국 문화에 대한 개인적인 이해도가 높으면 개인적 문화 인식 공유가 풍부하게 나타날 수 있음을 확인할 수 있다. 하지만 [5차_1-2] 학습자가 발표하는 중에 ‘편견인 것 같지만’이라고 언급한 것과 같이 학습자의 문화 인식이 한국 문화에 대한 일반화와 고정 관념으로 이어질 수 있는 위험성에 대해서는 주의할 필요가 있다. 즉 한국 사람들이 ‘예민’한 성격을 가지고 있다는 판단이 모든 한국 사람에게 적용되기는 어려우며, 한국 문화의 부분적인 측면임을 인지할 필요가 있는 것이다.

(4) 중·고급 학습자의 문화 지식의 의미 구성 비교

‘텍스트의 사실적 의미 이해’ 양상은 주로 중급 학습자에게서 확인할 수 있었다. 이는 언어 능력의 부족으로 중급 학습자가 텍스트의 사실적 의미 이해 단계에 머물러 있기 때문인 것으로 보인다. 중급 학습자는 적극적 해석으로 나아가기 보다는 텍스트의 사실적 의미 이해를 함께 조정하거나, 텍스트의 사실적 의미 이해에만 기반하여 문화 지식을 구성하였다. 텍스트의 사실적 의미 이해는 사실성을 확보하여 상호 인지환경을 정립한다는 측면에서 문화 해석이나 자기화 단계의 기초가 되지만, 중급 학습자가 이 단계에 머물러 있지 않고

27) 이에 대하여 언급한 두 학습자의 인터뷰 내용을 간추려 제시한다.

[5차_1-3]: 한국인의 예민하고 억압적인 성격은 사실 한국인을 처음 접했을 때 느껴지는 않았다. 외국인으로서 감지하는 한국 사람의 이미지와 성격 특성은 뉴스와 드라마에서 더 많이 알게 되었다. 지나치게 높은 자살률과 사회적 압력 등에 반응한 드라마 속 캐릭터(미생, 우리 아저씨 등)를 통해 알게 되었다. 한국, 한민족은 늘 절개를 지키다 죽을지언정 비굴하게 목숨을 보전하진 않겠다는 느낌을 준다. 완벽을 추구하고, 엄청난 정신적 스트레스를 견뎌내며, 길보기에는 아름답지만 깨지기 쉬운 느낌이다.

[5차_1-2]: 한국 사람들은 예의범절에 극도로 주의를 기울이는데 이는 사소한 준경의 말 그리고 행동에서 나타난다. 대외적으로나 낯선 사람에 대할 때 예의범절을 지켜 극히 원만하게 해결하는 것을 볼 수 있다. 반면 전체적으로 예민한 느낌이다. 그래서 친해 지는 것이 어렵고 오랜 시간이 걸릴 수 있다. 또 한강 다리를 건너다보면 다리 가장자리에 자살하려는 사람들을 위한 조연의 글을 자주 볼 수 있다. 그리고 재벌이나 권력을 가진 사람들은 힘이 세고, 최근 몇 년 동안 젊은이들은 성공하려고 노력해도 힘들다는 사회 계급과 형태를 포함한 특징들도 있다.

적극적인 해석으로 나아가도록 하기 위한 교육적 처치가 이루어질 필요가 있다.

‘자문화 인식의 공유’ 양상은 주로 고급 학습자에게서 볼 수 있었다. 자문화에 대한 인식은 개인마다 차이가 있을 수 있으나, 어느 정도 공유 기반을 가진다는 점에서 타문화와 비교가 이루어질 때 일종의 근거이자 기준이 된다. 이 양상에서 고급 학습자는 자문화 인식을 공유하며 타문화와 비교로까지 나아간 반면, 중급 학습자는 대부분 상호텍스트나 자문화 지식을 환기하는 데 그치는 경우가 많았다. 하지만 중급 학습자라 하더라도 풍부한 관련 경험을 가지고 있는 경우 자문화 인식 공유를 통한 비교가 활발하게 이루어지는 것을 볼 수 있었다.

‘개인적 문화 인식의 공유’는 학습자마다 서로 다른 개인적 차원의 문화 인식 공유이며, 이 양상도 대부분 고급 학습자에게서 볼 수 있었다. 주로 한국 문화에 대한 인식의 공유인데 중급 학습자가 한국의 드라마나 영화 등을 환기하는데 그친다면, 고급 학습자에게서는 비교적 깊은 차원의 개인적 문화 인식 공유가 이루어졌다. 이는 고급 학습자가 중급 학습자에 비하여 평균 한국 체류 기간이나 한국어 학습 기간이 길어 한국 문화에 대한 비교적 깊은 이해를 가지고 있기 때문이다. 하지만 중급 학습자 중에서도 모듬에 한국 문화에 대한 비교적 깊은 이해를 가진 학습자가 있다면 개인적 문화 인식 공유가 풍부하게 이루어지는 것을 볼 수 있었다.

정리하자면 상호작용을 통하여 문화 지식의 의미를 구성할 때, 중급 학습자는 대부분 텍스트의 사실적 의미 이해 차원에 머무르지만 고급 학습자는 텍스트에 대한 이해를 바탕으로 자문화와 개인적 문화 인식 공유를 통한 문화 간 비교로까지 나아간다는 점에서 차이가 있다.

3. 개인적 지식으로서 문화 지식의 재구성

학습자는 1·2차 토론을 통하여 텍스트와 문화 지식에 대하여 구성한 의미를 바탕으로 최종 감상문을 작성하였다. 이 과정에서 학습자는 문화 지식의 의미를 자신의 언어로 재구성하게 된다. 따라서 학습자가 최종 감상문을 작성하는

것은 개인적 지식으로서 문화 지식을 완성하는 과정이며, 최종 감상문은 학습자의 문화 지식 구성의 결과물이다.

학습자의 문화 지식 구성의 결과물은 모란의 문화 지식 구조에 따라 ‘대상을 아는 것’, ‘이유를 아는 것’, ‘자신을 아는 것’으로 나누어볼 수 있다. 이를 참고하여 각 양상을 ‘텍스트 이해에 기반한 문화 지식의 기술’, ‘문화 간 관계 짓기를 통한 문화 지식의 해석’, ‘개인적 반응을 통한 문화 지식의 자기화’로 설정하였다. 모란은 경험학습주기에 따라 문화 지식 구조의 학습이 순차적으로 이루어진다고 보았으며, 현대시 읽기도 ‘이해’와 ‘감상’ 단계로 이루어짐을 살펴본 바 있다. 이에 따라 본고의 문화 지식의 재구성도 ‘이해’와 ‘해석’, ‘자기화’의 단계로 나누어 볼 수 있는데, ‘해석’과 ‘자기화’는 ‘이해’가 기반이 되어야 이루어질 수 있다. 따라서 이 절에서는 텍스트 이해도에 차이가 있는 중·고급 학습자가 문화 지식의 해석과 자기화 단계에서는 어떤 차이를 보이는지 밝히는 데 초점을 맞추고자 한다.

(1) 텍스트 의미 이해에 기반한 문화 지식의 기술

텍스트의 의미 이해에 기반한 문화 지식의 기술은 문화 지식 구조 가운데 ‘대상을 아는 것’에 해당된다. 앞서 ‘텍스트 이해를 통한 소통소 형성’의 양상에서와 비슷하게 학습자는 텍스트 내적 정보만을 활용하기도 하였고, 내적 정보를 바탕으로 배경지식이나 자국 문학의 해석 전략 등 텍스트 외적 요소를 적용하기도 하였다.

‘진달래꽃’의 시를 통하여 나는 ‘한’이 일종의 ‘아쉬움(遺憾)’이며, 약간의 원망(怨恨)이 섞인 감정이라는 것을 알 수 있었다. 작가의 사랑하는 사람이 작가를 역겹다고 했는데, 작가의 마음은 아마 슬프고 괴로울 것이다. 하지만 이때 작가는 이를 붙잡지 않고 말없이 고이 사랑하는 사람을 보내준다. 게다가 사랑하는 사람이 떠나는 길에 진달래꽃을 뿌려준다. 죽을 것처럼 고통스럽지만 눈물을 흘리지 않겠다고 한다. [2차_2-3_W2_한]

위의 양상은 고급 학습자가 「진달래꽃」을 활용하여 한의 정서에 대하여 문

화 지식을 기술한 양상이다. 이 학습자는 사랑하는 사람이 자신을 역겹다고 하며 떠나가지만 그 길에 진달래꽃을 뿌려주는 「진달래꽃」의 시적 상황과 슬프고 괴롭고 고통스러운 화자의 정서를 파악하였다. 이를 토대로 한국의 한은 아쉬움과 원망이 섞인 감정이라고 자신의 언어로 재구성한 문화 지식을 기술하였다. 이 학습자의 양상과 같이 고급 학습자들은 텍스트에 대한 이해를 바탕으로 한국 문화를 자신의 언어로 주체적으로 재구성하여 기술하였다.

‘진달래꽃’은 이별에 대한 시인의 ‘아쉬움(遺憾)’을 표현하는데 치중하고 있다. … 두 번째 시 ‘초혼’은 시인의 내면의 침통함을 보다 선명하고 격렬하게 표현하며, … 이 가운데 한도 역시 개인적인 감정 차원으로, ‘아쉬움(遺憾)’에 가깝다. 하지만 1925년의 시대적 배경을 고려하면, 일본 식민 통치하에 처해 있는 현실인데 그렇다면 시인의 한은 국가적 차원의 한으로 해석될 수 있을지도 모른다. 일제의 식민 통치 하에서 개인과 가정은 깨뜨려졌으며, 사랑하는 사람과 친구들과 생사 이별을 하게 되었다. [1차_2-2_W2_한]

학습자는 텍스트 내적 정보에 대한 이해를 토대로 텍스트 외적 요소를 개입하여 문화 지식을 기술하기도 하였는데, 위의 양상은 고급 학습자가 「진달래꽃」과 「초혼」을 바탕으로 한의 의미를 기술한 감상문의 일부이다. 이 학습자는 먼저 텍스트 문면에 나타난 내적 정보들을 바탕으로 두 시에서 나타난 한은 ‘아쉬움’에 가까운 개인적인 감정이라고 그 의미를 구성하였다. 그리고 이 시가 창작된 1925년의 한국은 일제강점기였다는 시대적 배경에 대한 정보를 적용하여, 한은 개인적 감정일 뿐 아니라 아니라 국가적 차원의 감정으로도 해석될 수 있다고 기술하였다. 이 양상처럼 고급 학습자들은 텍스트의 내적 정보와 외적 요소를 활용하여 문화 지식의 의미를 구체적으로 파악하는 것을 확인할 수 있다. 텍스트 외적 요소의 적용은 텍스트 내적 정보에 대한 이해가 뒷받침되어야 타당성을 지닐 수 있다. 하지만 중급 학습자의 양상에서는 텍스트 내용에 대한 이해보다 자문화의 이해가 더 많이 적용되어 학습자가 기술한 문화 지식의 구체성이 다소 떨어지는 것을 볼 수 있었다.

진달래꽃은 사랑을 하고 난 뒤의 한, 사랑하는 사람에 대한 한을 표현하지만, 초

혼은 완전히 국가의 통치를 받는 한을 보여준다. 이는 개인에서 국가로 상승된 차원의 한이다. 애정의 마음이 없는 한인데, 나라를 빼앗기고 나서 아무것도 할 수 없어 무력한 한으로 변해버린 것이다. [4차_1-1_W2_한]
‘농무’와 ‘성북동 비둘기’라는 두 편의 시를 통해 보통 민중들에게 있어 도시화와 산업화에 따른 생활 변화와 불편은 수동적으로 받아들일 수밖에 없고, 바꿀 방법이 없음을 느낄 수 있다. … 이 두 편의 시에서 많은 노동 인민들이 이러한 사회 변화에 대한 무력감을 느낄 수 있다. [3차_2-1_W2_산업화]

위의 양상은 중급 학습자가 각각 한과 산업화에 대한 문화 지식의 의미를 기술한 내용이다. [4차_1-1] 학습자는 「진달래꽃」은 사랑에서 비롯된 한이며, 「초혼」은 나라를 빼앗기고 나서 생긴 국가 차원의 한이라고 서술하였다. 이는 자신이 이해한 시적 상황에 문화 요소를 그대로 대입하여 한의 의미를 기술한 것으로, 원망과 혐오의 감정이 주가 되는 중국의 한에 대한 이해에서 벗어나지 못하고 있다고 할 수 있다. [3차_2-1] 학습자는 「농무」와 「성북동 비둘기」를 통해 알 수 있는 산업화 시대의 모습에 대하여 민중들이 산업화로 인한 변화와 불편을 수동적으로 받아들일 수밖에 없어 무력감을 느끼게 된다고 서술하였다. 이 양상은 구체적인 시 텍스트 내용에 근거하기보다 일반적인 차원의 서술이 이루어져 기술한 문화 지식의 구체성이 부족하다. 이와 비슷하게 중급 학습자가 산업화에 대한 문화 지식을 기술한 양상 가운데 텍스트의 구체적인 내용에 근거하기보다 텍스트 외적 배경지식을 나열한 양상들이 많았다. 예를 들면 여러 중급 학습자들이 산업화에 대한 일반적인 차원의 배경지식이나 ‘한강의 기적’과 같은 한국 문화의 배경지식을 서술하였는데, 이 역시 텍스트 내용 이해가 미흡하여 산업화에 대하여 이미 가지고 있던 배경지식들을 서술한 것으로 보인다.

중급 학습자가 문화 지식을 기술한 양상은 고급 학습자에 비하여 구체성이 부족하고 다소 소극적인 문화 지식의 재구성이 이루어지는 것을 볼 수 있다. 이는 1·2차 토론을 거치고 나서도 텍스트 이해의 어려움이 지속되는 데서 비롯된다. 시 텍스트의 이해를 통하여 문화 지식의 구성으로 나아가는 것이므로 텍스트에 대한 언어적 이해가 바탕이 되지 않으면 문화 지식의 이해뿐 아니라 해석과 자기화의 단계로 나아가는 데 어려움이 따를 수밖에 없다. 따라서 교

사는 중급 학습자가 텍스트의 언어적 이해를 잘 수행하여 문화 지식을 이해하고 해석, 자기화하는 단계로 나아갈 수 있도록 돕는 역할을 할 필요가 있다.

(2) 문화 간 관계 짓기를 통한 문화 지식의 해석

문화 간 관계 짓기를 통한 문화 지식의 해석은 문화 지식의 구조 중 ‘이유를 아는 것’에 해당되며, 자문화 지식의 환기와 문화 간 비교를 포함한다. 자문화 지식을 환기하는 것은 문화 요소와 관련된 자문화 지식을 떠올리는 것으로, 보통 문화 간 비교의 전 단계로 이루어진다. 이는 양 문화를 비교하는 것이 단순히 환기하는 것보다 텍스트와 문화 요소에 대한 더 높은 수준의 이해를 요하기 때문이다. 고급 학습자들은 대부분 자문화 환기와 비교 모두 활발하게 이루어졌지만, 중급 학습자들은 자문화의 환기는 활발하게 이루어졌지만 비교로까지 나아가지는 못하는 경우가 많았다.

1) 자문화 지식의 환기

학습자들은 한과 산업화와 관련된 다양한 자문화 지식을 환기하였다. 자문화 지식은 자문화 상호텍스트를 포함하여 중국의 한의 정서와 산업화의 모습, 중국의 산업화로 인한 문제점 등 다양한 문화 요소를 포함한다.

중국에서도 한에 대해 묘사하는 문학작품이 많은데 이 한은 시에서 표현하는 감정과 비슷하다. 예를 들면 ‘홍루몽(紅樓夢)’에서 대옥이 원고를 불태우는 장면이 있다. 임대옥은 자신의 운명에 대한 불만을 가지고 있으며 사랑하는 사람과 함께 하지 못하고 남에게 얹혀사는 생활을 해야 한다. 그래서 소설에서 임대옥은 한을 품은 채 죽어가기 직전에 자신이 쓴 원고를 모두 불태운다. [3차_2-3_W2_한]

[3차_2-3] 학습자는 중급 학습자로, 중국 문학작품인 ‘홍루몽’의 한 장면을 묘사하며 등장인물인 ‘임대옥’이 죽기 전 원고를 불태우는 장면에서 한이 표현되어 있다고 서술하였다. 이 학습자는 자신이 한국 시 텍스트에서 느낀 한과 유사한 감정이 표현된 자문화 상호텍스트를 비교적 구체적으로 서술하였다.

앞서 ‘텍스트의 이해를 통한 소통소 형성’ 단계에서 중급 학습자들이 상호텍스트를 환기할 때 환기한 이유를 서술하지 않는 등 구체성이 부족함을 지적한 바 있다. 하지만 1·2차 토론을 거치면서 중급 학습자의 텍스트에 대한 언어적 이해도가 높아지면서 이전보다 구체적인 서술이 이루어지고 있는 것을 확인할 수 있다.

중국의 한은 여러 가지가 있다. 상대방이 미워서 생기는 한, 너무 사랑해서 생기는 한, 가족 간의 갈등에서 생기는 한, 윗사람이 아랫사람에게 가지는 ‘恨鐵不成鋼’²⁸⁾의 한이 있다. 이들의 공통점은 일종의 부정적인 감정이라는 것이다. [3차_1-1_W2_한]

중국도 똑같이 이와 같은 시기를 경험했다. 공업화의 큰 흐름 속에서 공업화를 뒷받침할 수 있는 지역을 더 많이 개발하지 않으면 안 되는 시기를 겪었다. 지금도 같은 상황이 계속되어 국가의 통제 하에 조금 완화되었지만, 여전히 국가가 어쩔 수 없이 직면한 문제이다. [4차_1-2_W2_산업화]

위의 두 양상은 중급 학습자들이 중국의 한과 산업화의 자문화 지식을 환기한 양상이다. [3차_1-1] 학습자는 중국의 한의 여러 종류들을 나열하며 중국의 한은 부정적인 감정이라고 서술하였다. [4차_1-2] 학습자는 중국도 한국과 비슷한 산업화의 시기를 겪었으며, 산업화를 위하여 이를 뒷받침할 수 있는 지역을 개발하여 지금도 이어지고 있다는 자문화 지식을 환기하였다. 이 두 학습자의 양상에서 자문화 지식에 대한 ‘환기’는 이루어지지만 ‘비교’로까지 나아가지 못하는 것을 볼 수 있는데, 이는 다른 중급 학습자들의 양상에서도 확인할 수 있었다. 특히 산업화보다 한에 대한 비교가 거의 이루어지지 못했는데, 이는 한이 산업화에 비하여 학습자들에게 낯선 문화 요소이므로 한의 이해는 한국 시 텍스트에 대한 언어적 이해가 뒷받침되어야 하기 때문인 것으로 보인다.

자문화 지식의 환기는 학습자가 문화 요소에 해당하는 자문화의 특성을 생각해볼 수 있는 기회가 될 수 있을지는 몰라도, 타문화에 대한 발견으로 이어지

28) 무쇠가 강철로 되지 못함을 한스럽게 생각한다는 뜻으로, 훌륭한 사람이 되지 못하는 것을 아쉬고 안타깝게 생각한다는 뜻이다.

지 못한다는 점에서 한계가 있다. 따라서 교사는 중급 학습자가 자문화를 환기하는 것을 넘어 비교로까지 나아갈 수 있도록 문화 간 공통점과 차이점이 무엇인지 생각해볼 수 있게 하는 발문을 제공할 필요가 있다.

한국이 산업화를 중점적으로 추진하는 과정 가운데 환경오염이 나타났으며, 이에 대한 비판의 목소리가 있었다. 하지만 중국에서는 경제 발전으로 이어질 수 있는 길이기 때문에 산업화에 찬성하는 목소리가 많다. 중국의 대경유전을 배경으로 한 영화 ‘창업(創業)’을 떠올렸는데, 산업화 당시 산업화를 위해 자신의 모든 것을 바칠 수 있었던 중국의 정신을 잘 보여준다. [2차_2-1_W2_산업화]

내가 이해한 한국의 한은 위에서 말한 ‘아쉬움(遺憾)’과 같다. 중국의 한은 흔히 마음속에서 우러나오는 혐오와 불쾌함이다. 두 가지 차이점은 상대방에게 주는 느낌에 있는데, 한국의 한은 사랑에서 비롯된 것이고, 중국의 한은 일종의 진짜 한이다. 나는 중국에 ‘子欲養而親不在’²⁹⁾라 불리는 ‘아쉬움(遺憾)’이 떠올랐다. 이 말의 이면에 있는 감정이 한에 대한 한국의 이해가 아닐까 생각한다. [1차_2-3_W2_한]

한편 몇몇 고급 학습자들은 중국과 한국의 문화를 비교한 내용을 바탕으로 관련된 중국의 상호텍스트를 환기하기도 하였다. 이는 보통 자문화 환기에서 문화 간 비교로 이어지는 것과는 다르게, 비교를 통하여 파악한 타문화의 특성을 토대로 자문화 상호텍스트를 환기하는 것으로 비교의 원리가 한 번 더 적용된 것이라 할 수 있다. [2차_2-1] 학습자는 한국에서는 산업화를 추진하는 가운데 나타나는 환경오염과 같은 문제에 대한 비판의 목소리가 있었던 반면, 중국은 산업화의 경제 발전을 찬성하는 목소리가 많았다고 양 문화의 비교를 통해 발견한 차이점을 서술하였다. 이를 토대로 산업화를 배경으로 하며 산업화에 대한 찬성의 목소리가 담긴 중국 영화를 환기하였다. [1차_2-3] 학습자는 한국과 중국의 한을 비교하여 혐오와 불쾌함의 감정인 중국의 한과 달리, 한국의 한은 사랑에서 비롯되는 ‘아쉬움(遺憾)’의 감정이라 정의하였다. 그리고 이에 기반하여 ‘아쉬움’과 유사한 감정을 내재한 자문화 상호텍스트를 환기하였다. 이처럼 고급 학습자들이 양 문화를 비교한 후 자문화 상호텍스트를

29) 나무가 가만히 있으려 해도 바람이 가만히 있지 않듯이 자식이 부모를 섬기려고 해도 부모가 기다려주질 않는다.

환기하여 타문화를 보다 세밀하게 파악하는 양상은 고급 학습자들의 뛰어난 문화 지식 구성 능력을 보여주는 것이라고 할 수도 있다.

2) 문화 간 비교

자문화 지식의 환기가 단순히 문화 요소와 관련된 자국의 문화를 떠올리는 것이었다면, 문화 간 비교는 타문화에 대한 이해를 더욱 심화시키는 역할을 한다. 비교는 타문화의 특수성을 발견하게 하고 질문을 새롭게 함으로써 다른 해석과 방법의 가능성을 열어준다.³⁰⁾ 문화 간 비교의 과정에서 학습자는 자문화와 유사점을 토대로 타문화의 보편성을 발견하고, 자문화와 차이점을 토대로 타문화의 특수성을 발견하게 된다.

한편 문화 간 원활한 관계 형성을 목표로 하는 상호문화교육의 관점에서는 비교를 통해 지나치게 차이점만 강조하게 되는 위험성을 지적하는데, 차이의 확인은 차별로 이어질 가능성이 높지만 유사성의 확인은 연대로 이어지기 때문이다.³¹⁾ 하지만 본고는 중국인 학습자를 대상으로 한 한국 문화 교육에 있어서는 관점을 달리할 필요가 있다고 본다. 중국과 한국의 문화는 같은 동아시아 문화권에 속하여 유교 등 전통적 사상의 배경을 공유하므로 문화 간 차이가 크게 나지 않아 유사점의 확인이 더 수월하기 때문이다. 따라서 중국인 학습자 대상 한국 문화교육에서는 상호문화적 해석학 가운데 동일성 모델의 관점처럼 타자를 이해할 때 자기이해를 기준으로 이해하고자 하여 타자가 자기 자신의 반향이 되어버리는 위험을 경계할 필요가 있다.³²⁾

중국 한자도 ‘한(恨)’의 글자가 있지만, 한국의 ‘한’과는 많이 다르다고 생각한다. 중국의 한은 작품 중에서 더 강렬하게 표현되는 경우가 많다. 예를 들면 망국의 한과 포부를 실현하지 못한 한 등이 있다. 한국의 한에 대해 아직 잘 알지는 못하지만, 두 편의 시에서 한국의 한의 감정 표현은 비교적 부드러우며, 점차적으

30) M. Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, 장한업 역, 『유럽의 상호문화교육-다문화 사회의 새로운 교육적 대안』, 한울, 2010, pp.85~86.

31) 장한업, 『이제는 상호문화교육이다: 다문화 사회의 교육적 대안』, 교육과학사, 2014, p.156.

32) C. Bickmann & R. A. Mall 외 지음, 김정현 엮음, 주광순 외 역, 『상호문화 철학의 논리와 실천』, 시와 진실, 2010, p.52.

로 강해지는 느낌이다. 중국의 한의 표현만큼 격렬하지 않다. [2차_2-5_W2_한]
한을 중국어로 번역하면 ‘恨’이라고 했는데, 사실 나는 이렇게 번역하는 것은 정
 확하지 않다고 생각한다. 왜냐하면 중국에서 한은 혐오스럽고 적대적인 감정인
 데, 만약 저자가 사랑하는 사람에게 원한, 증오의 감정을 품었다면, 절대 사랑하
 는 사람이 갈 때 아름다운 진달래꽃을 가는 길에 뿌려줄 수 없을 것이기 때문이
 다. 그래서 나는 한은 아마 ‘遗憾(아쉬움)’의 ‘憾’이라고 생각한다. 슬프고 원망하
 지만, 사랑과 미련의 감정이 가득하다. 나는 이 감정이 이 두 시의 감정에 더 맞
 다고 생각한다. [2차_2-2_W2_한]

위의 양상은 두 고급 학습자가 한에 대해 쓴 감상문의 일부이다. 두 학습자
 는 문화 간 비교를 통하여 한국과 중국의 한의 차이점을 밝혀 한국 문화의 특
 수성을 이해하였다. [2차_2-5] 학습자는 중국과 한국의 한은 같은 한자지만,
 포함된 감정은 차이가 있음을 인식하였다. 그리고 한국의 한은 비교적 부드럽
 고 점차적으로 강해지는 반면, 중국의 한은 망국의 한이나 포부를 실현하지
 못한 한 등으로 강렬하게 나타난다는 차이점을 발견하였다. [2차_2-2] 학습자
 는 한국의 한은 중국에서는 글자 그대로의 번역인 한(恨)과는 다르며, 슬피하
 고 원망하지만 사랑과 미련의 감정이 담긴 ‘감(憾)’의 감정에 더 가깝다고 서
 술하였다. 이는 「진달래꽃」의 화자가 중국의 한과 같은 혐오와 적대의 감정
 을 품었다면 사랑하는 사람이 자신을 떠날 때 진달래꽃을 뿌려주지 않았을 것
 이라는 텍스트의 내용 이해를 근거로 한다. 이 두 학습자의 양상을 통하여 양
 문화의 비교는 타문화의 특수성에 대한 심도 있는 이해와 보다 적극적인 문화
 지식의 재구성으로 이어지는 것을 알 수 있다.

나는 중국과 한국이 산업화, 도시화하고 있는 상황은 여전히 비슷하다고 생각한
 다. 도시화와 산업화 초기에 많은 사람들이 농촌에서의 삶을 포기하고 도시로 왔
 고, 도시의 대규모 개발에 대해 반대나 비판을 받은 바 있다. 그러나 산업화는
 한국보다 다소 늦어졌다. 지금도 중국에서는 이러한 이슈를 다룬 드라마가 많고,
 도시화의 진행을 늦추자는 목소리도 높다. [1차_1-3_W2_산업화]

한편 많은 학습자들이 비교를 통하여 한국과 중국의 유사점에 대하여 서술하
 였다. [1차_1-3] 학습자는 한국과 중국의 산업화가 비슷하다고 서술하며 유사

점을 나열하고 있는데, 차이점으로는 한국보다 중국이 산업화가 다소 늦어진 것만을 서술하였다. 여러 학습자들의 양상에서 이와 비슷하게 중국과 한국의 산업화가 비슷하다고 서술하며, 산업화와 관련된 일반적인 지식들을 나열한 것을 볼 수 있었다. 앞에서도 언급한 바 있듯이, 문화 간 거리가 상대적으로 가까운 경우 유사점의 서술은 자문화 지식을 나열하는 것에 그칠 수 있는 위험이 있다. 이는 문화 간 감수성 발전 모형의 자민족 중심주의 단계에서 심층적 차원의 문화 차이에 대한 이해가 부족하여 타문화와의 차이를 최소한의 수준으로 이해하고자 하는 ‘최소화’ 단계에 머무르게 되는 위험으로도 설명할 수 있다.³³⁾ 따라서 학습자가 자문화 중심주의에서 벗어나 문화 상대주의로 나아가도록 하기 위해서는 양 문화 간 차이점에 대하여 생각해보도록 하는 발문을 제시할 필요가 있다.

중국의 도시화 발전이 한국보다 훨씬 늦어지고 있기는 하지만, 두 가지 사이에는 공통점과 차이점 모두 있다. 공통점은 경제가 성장하려면 반드시 공장을 짓고 고층빌딩을 짓는 등 심한 환경오염을 일으키며, 농사를 지어 생계를 꾸리던 농민들이 집과 생계를 잃게 된다는 점이다. 차이점은 두 나라의 국정(國情)이 다르다는 점이다. 한국은 발전 과정에서 기업이 앞장서서 개발했지만, 중국은 정부 주도로 개발하였다. [3차_1-1_W2_산업화]

위의 양상은 중급 학습자가 양 문화를 비교한 감상문의 일부이다. 중급 학습자들은 대부분 자문화 지식의 환기에서 그치는 경우가 많았지만, 한국과 중국의 산업화에 대한 비교는 활발하게 이루어지는 것을 볼 수 있었다. 이는 한에 비해 산업화의 이해가 한국 시 텍스트의 이해를 덜 요구하기 때문인 것으로 보인다. 다시 말해, 한은 학습자들이 일상생활이 아닌 문학작품에서 주로 접하기 때문에 비교적 덜 익숙하며, 한국의 한에 대한 선지식을 거의 가지고 있지 않아 한국 시 텍스트에 대한 이해가 반드시 선행되어야 하기 때문이다. 이에 반해 산업화는 산업화 시대 이후의 한국을 학습자들이 직접 경험하고 있기도 하며, 중국의 산업화를 통하여 산업화 자체에 대한 풍부한 선지식을 가지고

33) D. Landis & J. M. Bennett & M. J. Bennett, *Handbook of Intercultural Training*(3rd ed.), Sage, 2004, p.155.

있기 때문에 반드시 엄밀한 텍스트 이해를 거치지 않고도 비교가 가능하다. 이는 [3차_1-1] 학습자가 산업화에 대한 일반적인 지식을 활용하여 한국과 중국의 산업화를 비교하는 것을 통해서도 알 수 있다. 이에 반해 산업화에 대한 중국과 한국의 태도의 비교는 고급 학습자에게서 월등히 더 많이 나타난 것을 볼 수 있었는데, 이는 산업화의 문제점에 대한 비판적 인식이 나타나 있는 한국 시 텍스트에 대한 이해가 선행되어야 하기 때문이라고 할 수 있다.

(3) 개인적 반응을 통한 문화 지식의 자기화

학습자는 문화 경험에 대한 개인적 반응을 통해 타문화에 반응하는 자신 혹은 자문화에 대한 새로운 인식에 도달하게 되며, 문화 지식을 자기화하게 된다. 이는 문화 지식의 구조 중 ‘자신을 아는 것’에 해당되며, 목표 문화를 경험하는 주체로서 자신의 느낌, 생각, 의견, 문화적 가치 기준 등을 아는 것과 관련된다.³⁴⁾ 개인적 반응을 통한 문화 지식의 자기화 양상은 ‘타문화에 대한 정의적 거리 조정’, ‘자문화에 대한 성찰적 인식’으로 나누어 볼 수 있다.

1) 타문화에 대한 정의적 거리 조정

타문화는 학습자의 자문화와 차이가 있기 때문에 학습자는 타문화에 대한 정의적 거리를 느낄 수밖에 없다. 이에 학습자는 낯선 타문화에 대하여 정의적 거리를 조정하기 위한 노력을 기울이게 된다. 시를 읽는 독자는 시적 상황과 유사한 자신의 경험을 떠올리며 정의적 반응을 심화하고, 자신의 직접적인 경험이 없는 경우 자신의 다른 경험에 조화하는 등 정의적 거리를 조정하는 활동을 시도한다. 타문화에 대한 정의적 거리 조정도 이와 마찬가지로 시 텍스트의 내용과 유사한 경험을 환기하거나, 유사한 경험이 없는 경우 시적 화자의 정서에 감정이입하거나 타문화의 보편성을 인식하는 등 다양한 방법으로 정의적 거리를 조정하게 된다.

34) P. R. Moran, *Teaching Culture: Perspectives in Practice*, 정동빈 외 역, 『문화교육』, 경문사, 2004, p.23.

이 두 시를 통하여 산업화와 도시화에 대한 한국 사람들의 불만을 이해할 수 있었다. 중국인으로서 이해가 잘 안 되는 것이 분명 자신의 삶의 터전을 진보시키고 고급스러워질 수 있는데 왜 즐겁지 않은가. 하지만 이 두 시를 읽으면 이해할 수 있는데, 아마 자신의 많은 추억이 담긴 고향이 철거되고 빌딩이 지어지고 있고, 자신이 좋아하는 마을의 활동도 점점 줄어들어 더 이상 춤출 수 있는 곳이 없기 때문이라는 것을 이해할 수 있다. 이런 현실을 받아들일 수밖에 없어서 슬프고 불만스러운 생각이 드는 것이다. [2차_1-2_W2_산업화]

위의 양상은 고급 학습자가 시적 상황과 정서에 대한 감정이입을 통하여 타문화에 대한 정의적 거리를 좁히는 양상이다. 「농무」는 산업화가 진행되는 가운데 소외되는 농촌의 모습과 이로 인한 농민들의 고뇌를 담은 시이다. 즉 산업화 시대에 나타난 문제점과 이에 대한 비판적 문제의식을 담은 시인데, 이러한 시의 관점은 산업화를 경제 성장의 필연적 과정으로 여기고 이에 대해 찬성하는 목소리가 더 컸던 중국의 산업화에 대한 보편적 인식과는 다소 차이가 있다. [2차_1-2] 학습자도 마찬가지로 처음에는 두 시를 읽으며 중국인의 관점에서 산업화, 도시화에 대한 사람들의 불만이 잘 이해가 되지 않았음을 밝히고 있다. 하지만 두 시의 시적 상황에 대한 이해를 바탕으로 화자의 정서에 감정이입하여 산업화에 대한 사람들의 불만과 슬픔의 감정을 이해하게 되었는데, 이는 타문화의 관점에 대한 정의적 거리의 조정이 일어난 것이라 할 수 있다.

나는 시골 사람들이 야망이 있어서 도시로 간다는 것에 별로 동의하지 않는다. 농민들은 일상의 의식주의 음식을 제외하고는 돈을 벌어야 한다. 농민은 돈이 없고, 병을 고칠 수 없고, 비료를 살 수 없으니 당연히 도시로 가는 길을 택할 것이다. 고향을 떠나 낯선 도시에서 살아남는 것은 쉬운 일이 아니며, 이를 농부들의 야망으로 요약해서는 안 된다. 농민들이 고향을 떠나 도시로 가면서 그들의 아이는 불가피하게 집에 남겨질 수밖에 없다. 내가 사는 지역에는 이런 아이들이 많이 살고 있고, 나도 1년 동안 ‘잔류아동(留守兒童)’³⁵⁾의 경험을 갖고 있다. ... 나는 십대, 심지어 더 어린 아이들이 어떻게 아빠 엄마의 관심이 없는 어린 시절

35) 부모가 일하러 나가 농촌에 두고 온 아이

을 견뎌낼 수 있을지 상상하기 힘들다. [2차_1-4_W2_산업화]

위의 양상은 고급 학습자가 「농무」를 활용하여 산업화에 대해 작성한 감상문의 일부이다. 산업화에 대해 토론하는 가운데 몇몇 학습자들은 「농무」에서 도시화로 인해 텅 비어가는 농촌의 쓸쓸한 분위기와 농민들의 어려운 처지가 이해는 되지만, 농민들도 결국 자신의 이익과 야망을 위해 도시로 떠난 것이 아니냐는 의문을 제기하였다. 이는 산업화, 도시화를 긍정적으로 생각하는 중국의 보편적인 문화 인식이 그대로 유지되어 산업화의 문제에 대한 시의 비판적 관점을 이해하지 못하는 데에서 비롯된 것이다. 이에 대하여 [2차_1-4] 학습자는 농민들은 돈이 없어 어쩔 수 없이 도시로 갈 수밖에 없는 것이며, 도시의 낮은 환경에서 살아남는 것도 쉬운 일이 아니므로 농민들이 야망 때문에 도시로 가는 것으로 보아서는 안 된다고 반론을 제기하였다. 이와 같이 이 학습자가 산업화 시기 농민들의 어려운 상황에 공감할 수 있었던 이유는 자신도 가족들이 일하러 농촌에서 도시로 떠나 홀로 농촌에 남겨졌던 경험이 있기 때문이다. 즉 이 학습자는 도시화, 산업화의 밝은 면에 가려진 농촌의 어두운 면을 직접 경험했었기 때문에, 이를 회상함으로써 시대의 흐름으로 어쩔 수 없는 선택을 할 수밖에 없는 농민들과 이로 인해 남겨지는 그 아이들의 심정을 헤아리고 공감할 수 있었던 것이다.

나는 시를 읽고 난 후 한을 느끼는 것이 이처럼 간단할 수 있다는 것을 느꼈다.

나는 한이라는 단어가 매우 무겁고 심각한 감정이라고 생각했지만, 사랑에서 한이 생긴다는 것도 시를 통해 더욱 이해하게 되었다. [2차_1-1_W2_한]

한은 사람이 생활이나 사회에 대한 불만이 있는데 자기의 힘으로 바꿀 수가 없을 때 생기는 감정이고 사람마다 한의 감정이 있다. 열심히 공부하는데 성적이 오르지 않을 때, 이성을 좋아하는데 상대방이 나한테 아무 감정도 없을 때 한이 생긴다. 또한 부모 옆에서 지키고 싶는데 꿈을 이루기 위해 혼자 한국에 올 때 한도 없지 않다. 한은 사람의 다양한 감정 중에 하나이므로 일상생활부터 인생 사거리에 모두 한 감정이 있다. [2차_2-4_W2_한]

학습자들은 한에 대한 개인적 생각을 서술하며 정의적 거리를 좁히기도 하였

다. 먼저 [2차_1-1] 학습자는 이전까지는 한을 무겁고 심각한 감정으로 생각했다고 서술하였는데, 이는 기존에 가지고 있던 중국의 한에 대한 이해가 반영된 것이다. 하지만 이 학습자는 한국 시를 읽고 나서 한은 사랑에서 생긴다는 것과 한을 느끼는 것이 생각보다 간단하다는 것을 깨닫게 되었다. 이는 한국의 한에 대한 이해를 통하여 한에 대하여 변화된 인식을 가지게 되고 한국 한과 정의적 거리가 좁혀진 것이라 할 수 있다. 즉 한국의 한은 중국의 한과 다르게 부정적인 감정뿐 아니라 미련, 아쉬움, 후회 등의 감정도 포함하여 보다 보편성을 띠는 감정이므로 한을 느끼는 것이 간단할 수 있다는 변화된 인식을 가지게 된 것이다. 또한 타문화의 보편성에 대한 인식을 통해서도 타문화와의 정의적 거리의 조정이 이루어질 수 있다. [2차_2-4] 학습자는 자신이 이해한 한의 의미를 바탕으로 사람마다 한의 감정을 가질 수 있다고 서술하며, 한을 느낄 수 있는 일상의 여러 상황들을 제시하였다. 이 상황들의 예시는 대부분 학습자 개인의 경험에서 비롯된 것일 가능성이 높는데, 이를 통해 학습자는 한국의 한을 자신과 더욱 밀접한 감정으로 인식하게 되어 정의적 거리가 좁히게 된다고 할 수 있다.

이와 같이 고급 학습자는 다양한 방법을 활용하여 시 텍스트 및 타문화와의 정의적 거리를 조정하고자 노력하였다. 하지만 중급 학습자에게서는 이러한 양상이 비교적 적게 나타났으며, 정의적 거리를 그대로 유지하는 양상들도 볼 수 있었다.

내 자신의 삶에서 한을 경험한 적은 전혀 없었고, 나는 한이 매우 강렬하고 복잡한 감정이라고 생각한다. 단순한 미움이 한의 정도에 미치는 것이 아니라, 분명 많은 부정적인 감정을 동시에 느낄 수 있을 것이다. [3차_2-1_W2_한]
시를 조합해 보면, 한은 부정적인 감정이라고 생각한다. 때때로 원한(怨恨)의 대상이 자신에게 일어난 일을 알지 못할 수도 있다. 반면 한의 감정을 가진 사람은 계속 그 안에 갇혀 있게 된다. 원한(怨恨)의 감정이 있다면 가능한 한 어떻게든 풀어내야 한다. 이것이 개인의 심신 건강을 위해 좋다. [3차_1-1_W2_한]

위의 두 양상은 중급 학습자들이 한에 대하여 서술한 것으로, 한국 문화에 대한 정의적 거리가 좁혀지지 못하고 있음을 볼 수 있다. [3차_2-1] 학습자는

한은 전혀 경험해 본 적 없는 강렬하고 복잡한 감정이라고 단정하고 있는데, 이는 부정적이고 무거운 감정인 중국의 한에 대한 이해가 그대로 이어지고 있는 것이라 할 수 있다. [3차_1-1] 학습자도 한은 부정적인 감정이며 한을 가진 사람은 그 안에 갇혀 있게 되기 때문에 계속 한을 품고 있는 것은 개인의 심신 건강에 안 좋다고 서술하였다. 이 학습자도 한국의 한과 정의적 거리를 좁히지 못하고 중국의 한에 대한 인식이 계속 이어지고 있다고 할 수 있는데, 이는 학습자가 한의 동의어로 ‘원한(怨恨)’을 사용하는 것에서도 확인할 수 있다.

타문화와의 정의적 거리 조정이 적절하게 이루어지면 한국 문화를 자신과 연관 짓는 자기화가 활발하게 일어날 수 있다. 하지만 그렇지 않는 경우 학습자는 계속적인 거리두기의 반응을 보이게 되며, 아무런 태도를 형성하지 못하게 된다. 따라서 중급 학습자가 텍스트나 타문화와의 정의적 거리를 조정할 수 있게 하는 교육적 처치가 이루어질 필요가 있다. 예를 들면 「진달래꽃」, 「초혼」은 사랑하는 사람이 이별을 통보하거나 세상을 떠나는 누구나 겪어봄직한 이별의 상황이다. 따라서 학습자가 보다 쉽게 시적 상황과 정서에 감정이입할 수 있도록 시적 상황을 쉬운 말로 풀어 제시하며 이와 유사한 경험이 있는지, 그때 느꼈던 감정은 어땠는지, 그 중 한과 비슷한 감정이 있지는 않은지 등의 발문을 제공하면 학습자가 보다 더 수월하게 타문화에 대한 정의적 거리를 좁힐 수 있을 것이다.

2) 자문화에 대한 성찰적 인식

자문화의 성찰적 인식은 자신에서 출발해 타인을 향해 나아간 다음 다시 변화된 자신으로 돌아오는 상호문화적 접근과 연관된다. 즉 타문화와의 만남을 통해 익숙했던 자문화 인식에서 벗어나 자문화를 보다 객관적인 관점에서 보게 되는 것이다. 자문화에 대한 성찰적 인식의 양상은 주로 중국의 산업화로 인한 문제점 환기³⁶⁾, 문제점의 해결방안 및 깨달음 서술 등으로 이루어졌다.

36) 산업화로 인한 중국의 문제점의 환기를 ‘자문화 지식의 환기’의 양상으로 분류하지 않은 까닭은 자문화의 ‘문제점’의 환기라는 점에서 성찰적 인식에 더 가깝다고 판단했기 때문이다.

중국의 특색을 가진 것은 ‘잔류아동(留守兒童)’의 문제다. 중국의 경제가 발전한 지역과 그렇지 못한 지역은 거리가 멀어 생계를 꾸리려면 고향을 떠나 경제가 발전한 지역으로 가야 한다. 교통요금은 도시의 사무직 사람들에게는 비싸기 때문에 매년 설날에 한 번 집에 돌아오는 사람들도 있다. [2차_1-4_W2_산업화]

많은 학습자들이 「농무」와 「성북동 비둘기」에 나타난 산업화로 인한 여러 문제 상황들을 마주한 후, 중국의 산업화로 인한 문제점들을 환기하여 서술하였다. 특히 여러 학습자들이 도시화로 인하여 농촌의 청장년층이 도시로 떠나고 아이들만 농촌에 남겨지게 되는 ‘잔류아동’의 문제를 중국 산업화의 특징적인 문제로 언급하였다. [2차_1-4] 학습자는 앞서서도 언급되었던 ‘잔류아동’이었던 경험을 가지고 있는 학습자인데, 이 학습자는 다른 학습자들에 비해 ‘잔류아동’의 문제의 특징을 상세하게 서술하였다. 이처럼 중국도 한국과 비슷한 문제가 존재한다는 일반적인 차원의 서술이 아닌, 중국의 특징적인 문제를 밝히는 것은 자문화를 보다 성찰적인 관점에서 인식하는 데 도움이 된다. 이와 같은 중국의 산업화로 인한 문제점 환기는 중·고급 학습자 모두에게서 활발하게 일어나는 것을 볼 수 있었다.

‘산업화’라는 발전 조치에 대해 경제 발전에만 정신을 빼앗기지 않고, 배후의 문제점을 똑똑히 간파하고 지적하며 큰 소리로 의문을 제기하는 것도 중국과 큰 차이가 있다. … 한국은 60~70년대에도 발전과 동시에 반성과 비판의 목소리가 함께 나왔다. 나는 이러한 목소리가 선진적이고 모험적이며, 남과는 다르게 큰 조류를 따르지 않는 용기가 필요하다고 생각한다. [2차_2-5_W2_산업화]
아마도 한국 정치는 비교적 자유로운 것 같다. 나는 국가의 국민들이 자유롭게 발언할 수 있도록 허용하고 다른 의견의 존재를 허용하는 것이 좋다고 생각한다. 이는 중국의 국정과는 다르다. 중국도 산업화와 도시화를 경험하고 있었지만, 국가 정책에 대한 반대 의견을 피력하려는 발상이 당시에는 유통이 불가능했던 것으로 보인다. 그래서 나는 이 두 시가 문학적 가치 외에도 일정한 사회적 의미의 가치가 있다고 생각한다. [2차_1-3_W2_산업화]

자문화에 대한 성찰적 인식은 문화 간 비교와 타문화에 대한 정의적 거리 조

정을 수반하는 경우가 많다. 학습자들은 「농무」와 「성북동 비둘기」에 나타난 산업화로 인한 문제점을 비판하는 목소리에 대하여 놀랍게 여기는 경우가 많았다. 이는 중국에서는 산업화처럼 국가가 주도하여 추진하는 국가 정책에 대한 비판적 시각을 담은 문학 작품이 거의 없었기 때문이다. 이에 몇몇 학습자들은 산업화에 대한 찬성의 시각이 담긴 대부분의 중국 문학 작품과 다르게 비판적 관점을 드러내는 두 시를 긍정적으로 평가하기도 하였다. [2차_2-5] 학습자는 산업화의 경제 발전에 대하여 찬성의 목소리만 존재했던 중국과 달리 한국에선 발전과 동시에 반성과 비판의 목소리가 나왔다고 양 문화를 비교하여 차이점을 발견하였다. 그리고 이러한 비판적 목소리가 ‘선진적이고 모험적이며’, ‘용기가 필요하다’는 긍정적인 가치 평가를 내리며 타문화와 정의적 거리를 좁혔다. 이는 산업화에 대한 비판의 목소리가 나오지 않았던 자문화에 대한 성찰로도 이어진다고 할 수 있다. [2차_1-3] 학습자도 국가 정책에 대한 비판의 목소리가 허용되지 않는 중국과는 다르게 한국은 비판의 목소리를 낼 수 있어서 한국 정치는 자유로운 것 같다고 양 문화를 비교하여 차이점을 서술하였다. 그리고 한국 정치에서 자유롭게 발언하고 다른 의견을 허용하는 것에 대해 ‘좋다’고 평가하였으며, 이 시가 주류와 다른 의견을 담아냈다는 점에서 문학적·사회적 가치를 지닌다고 긍정적으로 평가하였다. 이러한 타문화와의 정의적 거리의 조정은 산업화에 대한 자유로운 발언이 이루어지지 않았던 자문화에 대한 성찰로도 이어진다.

이 두 학습자의 양상은 문화 간 비교, 정의적 거리의 조정, 자문화에 대한 성찰적 인식이 모두 나타난다는 공통점이 있는데, 다른 학습자들에 비해 깊이 있는 성찰적 인식이 이루어진 것을 볼 수 있다. 이를 통하여 모란의 주장처럼 문화 이해, 해석, 자기화의 순으로 문화 지식 구성이 이루어질 때 보다 심도 있는 지식 구성이 이루어짐을 확인할 수 있다.

도시화의 발전 문제를 생각하면 우리나라가 떠오르는데, 지금까지도 심각한 환경 오염, 대기오염, 수질오염, 토지오염이 존재하기 때문이다. 당시 도시화를 위해 노력했고 환경을 등한시했다. 이제 필사적으로 환경을 보호하고 오염을 줄이기 시작했다. 이는 우리에게 인간이 어떠한 방법으로 개발을 하든 다방면으로 생각해야 하고, 그렇지 않으면 눈앞의 짧은 이익 때문에 더 심각한 결과를 초래할 수

있음을 일깨워준다. [3차_1-1_W2_산업화]

산업화, 도시화는 경제 발전을 위해 필연적이다. 하지만 동시에 다양한 사회문제도 생길 수 있다. 나는 이러한 상황에서 사회의 각각 부분이 자기 역할을 발휘해야 한다고 생각한다. 현대 사회에서 정부, 기업, 개인이 사회 문제 해결 의식을 가져야 하며 사회에게 해를 주지 않고 스스로 발전시킬 수 있게 해야 한다. [3차_1-4_W2_산업화]

자문화의 문제점을 떠올리는 것에서 깨달음, 해결 방안의 제시로 나아가는 양상들도 볼 수 있었다. [3차_1-1] 학습자는 도시화로 인한 중국의 여러 환경 오염 문제들을 떠올렸으며, 눈앞의 짧은 이익 때문에 심각한 결과를 초래하지 않도록 개발을 할 때 다방면으로 고려해야 함을 깨달았음을 서술하였다. 이는 중국의 산업화로 인한 문제점을 환기하고 이로 인해 얻은 깨달음을 서술하여 자문화에 대한 성찰이 이루어진 것이라 할 수 있다. 이에 반해 [3차_1-4_W2_산업화] 양상에서는 자문화에 대한 성찰이라기보다 보편적인 산업화 문제에 대한 성찰이 이루어진 것을 볼 수 있다. 이와 같이 여러 중급 학습자들의 양상에서 자문화에 초점을 맞춘 성찰보다 보편적 차원의 서술이 이루어진 것을 확인할 수 있었는데, 이는 국가 정책에 대한 비판적인 목소리를 내기 어려운 중국의 분위기와도 관련 있다고도 볼 수 있다.

산업화의 필요성 때문에 많은 사람들이 희생당하고 틈새에서 살아남는 것을 모사하고 있는데, 이는 국가에 꼭 필요한 공헌이라고 생각한다. ... 어떤 사람은 강제적으로 협력할 수밖에 없었고 쫓겨날 수밖에 없었다. 강요된 희생이 비로소 승승장구하는 한국을 있게 했다. 중국도 그렇지만 많은 나라가 그러하듯이 일하지 않고 얻을 수 있는 성과도 없고 털끝만큼의 성공도 없다. [3차_2-2_W2_산업화]

한편 자문화에 대한 성찰적 인식이 이루어지지 않은 학습자의 양상도 볼 수 있었는데, 고급 학습자보다 중급 학습자에게서 더 빈번히 나타났다. 이는 두 시의 상황에 대한 공감적 인식이 부재하여 정의적 거리 조정이 충분히 이루어지지 않았기 때문인 것으로 보인다. 이러한 양상은 주로 산업화는 국가 발전의 필연적인 과정이고 이로 인한 문제점도 필연적이기 때문에 국가 발전으로

인한 개인의 희생은 어쩔 수 없는 것이라는 내용의 서술로 이루어진다. [3차_2-2_W2_산업화] 양상에서도 두 시에서 나타난 산업화로 인한 많은 사람들의 희생과 어려움에 대하여 ‘국가에 꼭 필요한 공헌’이라는 판단이 이루어진 것을 볼 수 있다. 문화 학습이 자문화에 대한 성찰적 인식을 반드시 강요하는 것은 아니지만, 이 학습자처럼 두 시를 통하여 문제적 상황을 인식하고도 어쩔 수 없는 상황이었다고 단정해버리는 것은 문화 학습으로 인한 아무런 변화 없이 그 자리에 머무르는 것과 같다. 따라서 문화 학습의 결과인 향상되거나 변형된 자아 인식³⁷⁾을 이끌어내기 위해서는 먼저 텍스트, 타문화와의 정의적 거리 조정을 통하여 자문화 인식의 관점을 객관화하는 인식의 전환이 이루어질 필요가 있다.

(4) 중·고급 학습자의 문화 지식의 재구성 비교

‘텍스트 의미 이해에 기반한 문화 지식의 기술’ 양상에서는 중급 학습자의 양상이 고급 학습자에 비해 구체성이 부족하였다. 고급 학습자는 한국 문화 지식의 의미를 자신의 언어로 적극적으로 재구성하여 구체적으로 기술하였다. 이에 반해 중급 학습자는 텍스트에 대한 언어적 의미 이해가 미흡하여, 자문화 인식의 관점에서 벗어나지 못하거나 일반적 사실들을 나열하는 양상을 확인할 수 있었다.

‘문화 간 관계 짓기를 통한 문화 지식의 해석’은 자문화 지식의 환기와 문화 간 비교로 이루어지는데 고급 학습자는 두 가지 모두 활발하게 이루어졌지만, 중급 학습자는 자문화 지식 환기는 이루어지지만 비교로까지 나아가지 못하는 경우가 많았다. 이 역시 중급 학습자의 시 텍스트 이해가 미흡하여 한국 문화 지식에 대한 구체적인 이해가 이루어지지 못했기 때문인 것으로 보인다. 하지만 중급 학습자의 자문화 상호텍스트 환기 양상은 텍스트 이해를 통한 소통소형성 단계에 비해서는 구체성을 획득한 것을 볼 수 있었다.

‘개인적 반응을 통한 문화 지식의 자기화’ 양상은 타문화에 대한 정의적 거리 조정, 자문화에 대한 성찰적 인식으로 이루어진다. 고급 학습자는 중급 학습자

37) P. R. Moran, 정동빈 외 역, 2004, 앞의 책, p.163.

에 비해 유사 경험의 회상, 시적 상황에의 감정이입, 타문화의 보편성 인식 등 보다 다양한 방법을 활용하여 한국 문화에 대한 정의적 거리를 조정하였다. 몇몇 중급 학습자들은 정의적 거리의 조정을 시도하지 않고 타문화와의 정의적 거리를 그대로 유지하기도 하였다. 자문화에 대한 성찰적 인식은 중·고급 학습자에게서 모두 나타났지만, 중급 학습자의 양상 가운데 자문화 성찰이 이루어지지 못한 양상도 확인할 수 있었다. 정의적 거리 조정과 자문화에 대한 성찰적 인식이 이루어지지 못한 중급 학습자들의 양상의 공통점은 자문화 인식이 그대로 유지된다는 것이다. 예를 들면, 원망, 혐오 등의 감정을 위주로 하는 중국의 한에 대한 이해나 경제 발전 등의 산업화로 인한 긍정적인 영향을 내세우는 중국의 산업화에 대한 보편적인 관점이 그대로 유지되었다.

이처럼 자문화 인식이 유지되는 양상은 자문화 중심주의 관점에서 비롯되는 경우가 많다. 특히 중국인 학습자는 중국의 자문화 중심주의인 중화주의에 기반한 문화 인식이 이루어질 수 있음을 고려할 필요가 있다. 상호문화 철학자 빔머(Wimmer)는 이러한 중화주의를 ‘포괄적 중심주의’로 규정한 바 있다. 포괄적 중심주의란 자신의 전통이 유일하고 보편타당하다는 신념을 바탕으로, 타문화를 무력으로 협박하거나 회유하지 않아도 자신의 문화의 모범을 따라오게 될 것이라고 생각하는 관점이다.³⁸⁾ 따라서 교사는 중국인 학습자를 대상으로 문화를 교육할 때 학습자의 관점이 직접적으로든 간접적으로든 중화사상에 영향을 받을 수 있다는 점을 염두에 둘 필요가 있다.

정리하자면, 텍스트의 이해도 차이는 문화 지식의 이해, 해석, 자기화에도 영향을 미친다. 텍스트에 대한 언어적 이해가 미흡한 중급 학습자들은 문화 지식의 구체적인 기술, 문화 간 비교, 타문화에 대한 정의적 거리 조정, 자문화에 대한 성찰적 인식 양상이 고급 학습자에 비해 다소 부족하게 이루어지는 것을 볼 수 있었다. 문화 지식의 ‘해석’과 ‘자기화’는 개인에 따라 하나만 나타나거나 둘 다 나타났는데, 이해, 해석을 거쳐 자기화가 이루어진 학습자의 경우 더욱 심도 있는 문화 이해가 이루어진 것을 볼 수 있었다. 따라서 이 두 단계가 순차적으로 이루어질 수 있도록 교육 방안을 설계하는 것이 필요하다.

38) F. M. Wimmer, *Interculturelle Philosophie – Eine Einführung*, Wien, 2004, p.56.
(주광순, 다문화 시대의 상호문화철학』, 부산대학교 출판부, 2017, pp.342~343에서 재인용.)

IV. 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육의 설계

이 장에서는 III장에서 살펴본 중국인 중·고급 학습자의 문화 지식 구성 양상을 바탕으로 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식의 교육을 설계하고자 한다. III장에서는 지식 구성의 양상에 따라 중·고급 학습자의 차이를 살펴보았는데, 중급 학습자는 고급 학습자에 비하여 텍스트에 대한 언어적 이해도가 낮았고 이는 문화 지식의 이해, 해석과 자기화가 풍부하게 이루어지지 못하는 결과로 이어지는 것을 볼 수 있었다. 이에 따라 IV장 교육 설계에서는 중급 학습자가 고급 학습자에 비하여 미흡했던 부분을 중심으로 서술하되, 고급 학습자의 양상에서도 교육적 처치가 필요한 부분이 있다면 부가적으로 서술하는 방식을 취하고자 한다.

1. 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육의 목표

본 연구는 중국인 중·고급 학습자가 문화 간 상호작용 과정에서 한국 문화 지식을 주체적으로 구성하도록 하는 상호문화 지식 교육의 구안을 목표로 한다. 본 연구에서 상호문화에 초점을 맞추는 이유는 학습자가 한국 현대시를 통하여 한국 문화를 접할 때, 자문화와 한국 문화의 만남과 상호작용이 이루어지기 때문이다.

본고의 상호문화 지식 교육은 ‘지식’을 핵심 개념으로 하는데, 이 지식을 토대로 학습자의 상호문화 능력 혹은 상호문화 의사소통 능력의 함양을 궁극적인 목표로 삼는다. 따라서 본고는 상호문화교육의 방법을 참고하여 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육의 목표를 설정하고자 한다. 상호문화교육의 방법으로 자문화 인식, 타문화 발견, 양 문화 비교, 타문화 관용(수용)의 단계가 제시된 바 있는데,¹⁾ 본고에서는 ‘자문화 인식을 토대로 한 타문화 발견’, ‘양 문화 비교’, ‘타문화 관용’의 단계로 나누어 각 단계에서 필요한 교육 목표를 설정하고자 한다.

1) 장한업, 『이제는 상호문화교육이다: 다문화 사회의 교육적 대안』, 교육과학사, 2014, pp.154~157.

먼저 학습자는 자문화 인식을 토대로 타문화 지식을 발견하여야 한다. 본고에서는 문화 지식 구성을 위하여 한국 현대시 텍스트를 활용하는 바, 학습자는 시 텍스트를 통하여 한국 문화에 접근하게 된다. 그리고 학습자는 개인적, 사회적 지식 구성을 통하여 한국 문화 요소의 의미를 구성하게 된다. 시 텍스트는 빈자리가 많아 학습자가 개인의 경험과 상상력 등을 활용하여 보다 자유롭게 문화 지식의 의미를 구성할 수 있게 한다는 장점이 있다. 그리고 이때 중요한 것은 자신의 자문화 인식을 객관화한 상태에서 타문화를 바라보는 것이다. 학습자는 자문화를 기준으로 타문화를 바라보게 되는데, 자신의 자문화 인식은 이미 너무 익숙하여 객관적인 관점에서 바라보기 어려운 경우가 많다. 따라서 학습자가 자신의 자문화 인식을 메타적으로 성찰하게 하여 균형 잡힌 관점에서의 타문화 지식을 발견할 수 있도록 해야 한다.

타문화를 발견한 후 학습자는 양 문화를 비교해봄으로써 타문화의 보편성과 특수성을 더욱 심도 있게 인식하게 된다. 비교는 새로운 사실을 발견할 수 있게 하는 원동력이 되는데, 학습자는 양 문화를 비교하며 자문화와 유사점을 발견함으로써 타문화의 보편성을 발견하게 되고 자문화와 차이점을 발견함으로써 타문화의 특수성을 발견하게 된다. 또한 양 문화를 비교하며 그동안 당연시 여겨온 자문화의 특성에 대하여 생각해보며 자문화에 대한 더욱 객관적이고 다층적인 인식을 가지게 된다. 중요한 것은 이 단계에서도 자신의 관점이 자문화 중심주의에 기반하고 있지 않은지 끊임없이 점검하는 것이다. 자문화에 대한 객관적 인식을 토대로 비교가 이루어지지 않는 경우 타문화에 대한 깊이 있는 발견으로 나아가지 못하고, 자문화의 반향에 불과한 타문화를 인식하게 된다.

마지막으로 학습자는 타문화 지식을 자기화, 내면화하는 단계를 거치게 된다. 이는 타문화에 대한 인정과 존중을 가지고, 문화 상대주의를 이해하는 타문화 관용의 단계와도 관련된다. 학습자는 타문화 지식에 대하여 정의적 반응을 형성하는데, 이는 시 텍스트가 지닌 정의적 측면과도 연관이 있다. 시는 본질적으로 정서를 표현한 장르이므로 학습자는 시의 정서를 체험하는 가운데 문화 요소에 정의적으로 접근하게 되고, 자신과 밀접하게 연관시키게 된다. 이러한 시 텍스트를 통한 타문화와의 정의적 거리 조정을 거치며 학습자는 타문화를

존중하는 태도와 자문화에 대한 성찰적 인식을 가지게 된다.

이를 종합하여 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육의 목표를 다음과 같이 제안하고자 한다.

첫째, 학습자가 자문화에 대한 인식과 시 텍스트의 의미 구성을 바탕으로 타문화 지식을 발견할 수 있다.

둘째, 학습자가 균형 잡힌 관점에서 양 문화를 비교하며 타문화의 보편성과 특수성을 인식할 수 있다.

셋째, 학습자가 시 텍스트에 나타난 정서를 이해하며 타문화 지식을 자기화하고 타문화를 존중하는 태도를 형성할 수 있다.

2. 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육의 내용

이 절에서는 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육의 내용을 제시하고자 한다. 학습자가 시 텍스트를 활용하여 문화 지식을 구성하는 과정은 복합적인 요소의 작용 가운데 이루어지기 때문에 그 과정을 명확히 구분 지을 수 있는 것은 아니다. 하지만 학습자가 교실 상황의 맥락 가운데 교사의 교수 과정을 따라간다는 점을 고려할 때, 문화 지식 구성의 과정에 따른 교육 내용의 마련이 필요하다고 보았다. 따라서 본고는 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육 내용을 ‘맥락 기반 시 읽기를 통한 텍스트의 의미 구성’, ‘다양한 문화 인식 공유를 통한 문화 간 비교’, ‘타문화 지식의 자기화를 통한 문화적 정체성의 재구성’으로 나누어 제시하고자 한다. 각 항의 교육 내용은 중·고급 학습자의 비교를 바탕으로 중급 학습자가 고급 학습자에 비해 미흡한 부분을 중심으로 제시하였다. 한편 고급 학습자가 미흡함을 보이는 양상은 대부분 개인적인 차원이었는데, 교육적 처치가 필요한 양상이라고 판단되는 경우 부가적으로 서술하였다.

본고의 상호문화 지식 교육의 내용은 본 실험에서 설계한 문화 지식의 구성 과정에 따라 서술되어 있다. 실제 교수·학습 시에 이를 반드시 따를 필요는 없지만, 이 과정에 따른 실험 수업의 결과 추가적인 교육적 처치가 이루어져야

하는 몇몇 부분을 제외하고는 대체로 주체적인 한국 문화 지식 구성이 이루어졌다고 판단했기 때문이다.

(1) 맥락 기반 시 읽기를 통한 텍스트의 의미 구성

학습자가 시 텍스트를 통하여 문화 지식을 구성하기 위해서는 텍스트의 의미에 대한 이해가 선행되어야 한다. 하지만 학습자 양상 분석에서 중급, 고급 학습자 양상에서 모두 오독이 이루어지는 것을 확인할 수 있었다. 텍스트의 의미 파악이 제대로 이루어지지 않는다면 문화 지식을 구성할 때 문화 지식의 이해, 해석, 자기화의 단계로 이어지지 못하는 어려움을 겪게 될 가능성이 높다. 따라서 텍스트 맥락에 기반한 시 읽기가 이루어지고 오독은 적절한 조정이 이루어질 필요가 있다.

시를 읽는 가장 기본적인 과정은 시어의 의미를 파악하는 것인데, 이는 낱말이나 시행의 사전적 의미 혹은 일차적 의미를 확정하는 것을 뜻한다. 시의 경우 중요한 것은 일차적 의미를 토대로 문맥에 의해 연상되는, 텍스트 자체가 환기하는 비유적·상징적 의미, 이차적 의미이다. 하지만 이러한 의미는 시어의 기본적 의미를 바탕으로 확립되는 것이므로, 일차적 의미에 토대를 두지 않는 이차적 의미는 공허한 논의가 될 수 있다.²⁾ 즉 시에 대한 해석은 다양성을 지닐 수 있지만, 그 타당성은 시 텍스트의 일차적 의미의 범위 내에서 인정되는 것이다. 시 텍스트에 내재한 문화 요소의 의미 구성도 시에 대한 하나의 해석인 바, 이 역시도 적절한 일차적 의미 이해에 기반해야 한다.

따라서 이를 위하여 ‘맥락’에 기반한 시 읽기가 이루어질 수 있도록 지도해야 한다. 맥락(context)은 상황 맥락, 문화 맥락, 텍스트 간 맥락, 텍스트 내 맥락으로 이루어진다.³⁾ 이 중 텍스트 내 맥락은 언어적 맥락에 속하며, 학습자는 먼저 텍스트 내적 맥락 구성을 통해 텍스트를 언어적으로 이해해야 한다. 이는 텍스트 내적 의미를 실현하는 맥락화 전략이라 할 수 있는데, 먼저 텍스트 구조 내의 개별적 요소들의 부분적 의미를 파악하고, 개별적 의미들에 바탕을

2) 김정우, 『시 해석 교육론』, 태학사, 2006, p.74.

3) M. A. K. Halliday & R. Hasan, *Language, context, and text: aspects of language in a socialsemiotic perspective*, Oxford University Press, 1991.

문 통합적 의미를 실현해야 한다.⁴⁾ 이 같은 일차적 맥락화를 통해 얻은 결과를 바탕으로 텍스트 외적 맥락과 조화시키는 맥락 간 대화가 가능해진다.⁵⁾ 따라서 교육 현장에서는 먼저 학습자가 텍스트 내적 맥락에 기반하여 적절한 언어적 의미화를 하게하고, 이를 바탕으로 상호텍스트를 환기하거나 사회문화 지식을 적용하는 등 텍스트 외적 맥락을 조합하도록 할 필요가 있다.

학습자가 형성한 소통소 가운데 오독의 양상은 크게 전반적 오독과 부분적 오독으로 나뉘어진다. 중급 학습자에게서 고급 학습자에 비해 전반적 오독이 더 많이 나타났지만 고급 학습자에게서도 전반적 오독을 볼 수 있었다. 중급 학습자의 전반적 오독은 텍스트의 전체 맥락이 아닌 부분적 시어의 의미에만 집중하여 이루어진 경우가 많았으며, 고급 학습자의 오독은 시적 언어의 특성을 파악하지 못하거나 자문화 상호텍스트를 환기하여 아예 다른 맥락으로 해석하여 오독으로 이어진 경우가 많았다. 따라서 중·고급 학습자가 소통소를 형성할 때 먼저 텍스트 내의 전체 맥락에 기반한 시 읽기를 통하여 텍스트의 언어적 의미 이해가 적절하게 이루어질 수 있게 지도할 필요가 있다.

더불어 중급 학습자가 겪는 텍스트 내적 맥락 파악의 어려움은 텍스트 외적 맥락의 적용에도 영향을 미치는 것을 볼 수 있었다. 즉 중급 학습자는 상호텍스트를 환기한 이유의 서술, 텍스트 간 비교까지 나아가지 못하고 다소 단편적인 서술에만 그친 것을 볼 수 있었다. 또한 텍스트 내용에 기반한 근거가 뒷받침되지 않고 자국 문학 학습 경험을 통해 습득한 방법적 지식을 과잉 적용하는 양상도 볼 수 있었다. 이 같은 텍스트 언어적 이해의 미흡은 이후 토론의 과정에서도 다양한 문화 인식이 공유되지 못하고 텍스트의 사실적 이해에만 치중하는 양상으로 이어질 수 있어 교육적 처치가 이루어져야 한다. 따라서 중급 학습자가 텍스트 전반적 맥락 이해를 기반으로 텍스트의 의미를 파악하고, 이를 바탕으로 다양한 텍스트 외적 맥락을 적용할 수 있도록 지도해야 할 것이다.

4) 김정우, 앞의 책, 2006, p.177.

5) 왕녕, 「맥락(context)에 기반한 한국어 학습자의 현대시 읽기 양상 연구」, 『한국어문 교육』 26, 고려대학교 한국어문교육연구소, 2018, pp.273~274.

(2) 다양한 문화 인식 공유를 통한 문화 간 비교

학습자는 상호작용을 통하여 소통소에 대한 ‘의미’를 확보하게 된다. 본 연구에서는 시 텍스트에 대한 1차 토론, 텍스트 안에 내재한 문화 요소에 대한 2차 토론으로 총 두 차례의 토론이 진행되었는데 1차 토론에서는 유의미한 의미의 구성 양상을 볼 수 없었다. 이는 대부분 학습자들이 감상문의 내용을 단순히 공유하는 데 그쳤기 때문이다. 특히 중급에서 이런 문제가 두드러지게 나타났는데, 1차 토론에서 텍스트에 대한 충분한 의미 구성과 오독의 조정이 이루어지지 못한 것이 2차 토론으로까지 이어져 문화 간 비교 등의 심층적 문화 지식 구성으로 나아가지 못하는 경우가 많았다.

따라서 2차 토론에서 문화 간 비교가 활발하게 이루어질 수 있게 1차 토론에서 텍스트 내용에 대한 적절한 의미를 구성하도록 하는 지도가 필요하다. 이때 개인적으로 형성한 소통소가 구성원에게 동의를 얻고, 타당성을 확보하여 하나의 ‘의미’로 공준 받게 된다는 의미 구성의 원리를 지도할 필요가 있다. 또한 타당성의 기준에 대해서도 지도해야 하는데, 타당성 요구는 ‘사실성’, ‘정당성’, ‘진실성’의 요구로 구성되며, 각각 해석진술에서 드러나는 정보의 진위 여부, 의미 맥락의 개연성, 해석주체의 관점이 공유 가능성과 관련된다.⁶⁾ 따라서 모듈별 토론에서 텍스트에 대한 의미를 구성할 때 이 소통소가 제대로 된 지시적 의미에 근거하고 있는지, 해석이 적절한 맥락에 기반한 근거를 가지고 있는지, 자신과 다른 해석 관점이 수용 가능한지를 따져보도록 할 필요가 있다. 그리고 모듈별 토론으로 조정되지 않는 오독은 모듈 간 토론을 통해 해결될 수 있도록 모듈 간 토론 또한 의미를 구성하는 과정임을 지도해야 한다.

2차 토론에서는 연구자가 제시한 문화 요소의 비계를 중심으로 협력적 문화 지식 구성이 이루어졌는데, ‘텍스트의 사실적 의미 이해’, ‘자문화 인식의 공유’, ‘개인적 문화 인식의 공유’의 세 가지 양상을 확인할 수 있었다. 개인적 지식 구성에서 개인이 지닌 문화 인식만으로는 문화 간 비교가 풍부하게 이루어지기 어렵기 때문에, 각자의 자문화 및 타문화 인식을 활발하게 공유하며

6) 이종원, 「시 텍스트의 상호주관적 읽기 교육 연구-학습 독자의 횡적 소통을 중심으로-」, 서울대학교 석사학위 논문, 2013.

보다 풍부한 문화 간 비교가 이루어질 필요가 있다. 자문화 인식은 큰 맥락은 공유한다 하더라도 개인별로 차이가 있을 수 있으며, 타문화 인식은 배경지식이나 경험 등에 기반하여 개인 간에 큰 차이가 날 수밖에 없다. 이는 문화 지식을 구성하는 주체의 개별성과도 연관된다. 상호문화의 관점에서 타인을 보편적이면서 특수한 존재로 전제하는 것과 마찬가지로 학습자도 보편적이면서도 특수한 존재이다. 그리고 개인과 관련된 개별성은 보편성이 일반성으로, 다양성이 차이점으로 되지 않도록 하는데,⁷⁾ 이처럼 다양한 개인의 개별적 문화 인식은 문화 간 비교를 더욱 풍부하게 하는 역할을 하므로 토론을 통하여 적극적으로 공유되어야 할 것이다.

비교는 문화 간 유사점과 차이점을 밝히는 것을 뜻하며, 비교는 발견을 돕는 가치를 가진다. 상호문화교육의 관점에서는 차이점은 단순한 확인만으로도 충분하지만 유사점은 성찰의 과정을 요구한다고 보기 때문에 문화 이해를 위하여 유사점을 발견하기 위한 노력이 중시된다.⁸⁾ 하지만 한국과 중국은 문화적 거리가 상대적으로 가깝기 때문에 유사점을 발견하기는 쉽지만 차이점을 발견하기가 어려운 경우가 많다. 따라서 두 문화 간의 유사점에만 치중한다면 한국 문화를 중국 문화와 비슷한 문화로만 이해하여 한국 문화의 특수성 발견이 어려워지므로 문화 간 차이점의 발견이 적극적으로 이루어질 수 있도록 지도할 필요가 있다.

중급 학습자 대부분은 2차 토론에서 텍스트의 사실적 의미 이해에만 치중하여 자문화 인식과 개인적 문화 인식을 풍부하게 공유하지 못하였다. 이에 반해 고급 학습자의 양상에서는 자문화 인식과 개인적 문화 인식의 공유가 풍부하게 이루어지는 것을 볼 수 있었다. 따라서 중급 학습자도 텍스트에 대한 적절한 언어적 이해를 바탕으로 다양한 문화 인식의 공유와 문화 간 비교가 이루어질 수 있도록 교사는 조력자의 역할을 할 필요가 있다.

한편 토론 후 작성한 2차 감상문에서도 양 문화 간 비교는 중급 학습자보다 고급 학습자에게서 더 활발하게 이루어진 것을 확인할 수 있었다. 하지만 고급 학습자의 양상 가운데 문화 간 비교는 이루어졌지만, 그 관점이나 방법에

7) M. Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, 장한업 역, 『유럽의 상호문화교육-다문화 사회의 새로운 교육적 대안』, 한울, 2010, pp.76~78.

8) M. Abdallah-Pretceille, 장한업 역, 위의 책, 2010, pp.84~86.; p.130.

문제가 있는 양상들을 볼 수 있었다. 예를 들면 유사점만을 강조하여 한국 문화의 특수성을 발견하지 못하거나 비교를 통해 발견한 차이점을 바탕으로 양 문화를 이분법적으로 일반화하는 양상, 자문화 중심주의를 기반으로 한 비교가 이루어지는 양상 등이 있었다. 따라서 양 문화 간 비교에 대해 가르칠 때 비교의 원리와 방법, 자문화 인식의 메타적 성찰에 대한 지도가 이루어질 필요가 있다.

(3) 타문화 지식의 자기화를 통한 문화적 정체성의 재구성

학습자의 최종 감상문의 양상에서 중급 학습자가 고급 학습자에 비하여 타문화에 대한 정의적 거리 조정과 자문화 인식에 대한 성찰이 활발하게 이루어지지 못한 것을 확인할 수 있었다. 이는 중급 학습자가 자문화 인식에 기반한 문화 이해를 벗어나지 못하는 데에서 비롯된 것으로 보인다. 따라서 타문화 지식을 자기화하는 과정에서 자신의 자문화 인식이 그대로 이어지고 있지는 않은지 스스로 점검해보게 할 필요가 있다.

자문화 인식은 학습자가 기존에 가지고 있던 문화적 정체성과 상당 부분 연관된다. 학습자는 문화 요소를 대입하여 한국 문화 지식을 본격적으로 구성하는 과정에서 자국 문화에서 형성된 문화적 정체성을 바탕으로 타문화에 접근하게 된다. 상호문화교육이 ‘자신’으로부터 나아가 ‘타인’에게 도달했다가 변화된 ‘자신’으로 돌아오는 과정이라면, 학습자는 자문화에 근거한 정체성으로부터 출발하여 타문화와의 만남을 통하여 변화된 정체성을 확립하게 된다고 할 수 있다.

정체성 확립은 고정관념과도 밀접한 관련을 가진다. 정체성은 각자가 자신에 대해 만든 생각인데 개인적·집단적 정체성은 타인과의 변증법적 관계를 떠나 존재하기 어려우므로, 자신의 특수성의 확립은 타인과의 차이, 분리, 때로는 타인의 평가절하를 통해서 이루어진다. 이때 타인의 다양성과 접촉하며 발생하는 두려움을 줄이기 위하여 타인을 고정된 이미지, 부정적인 이미지로 축소하게 되어 고정관념의 경질성과 비유연성이 생기게 된다.⁹⁾

9) Maddalena De Carlo, *L'interculturel*, 장한업 역, 『상호문화 이해하기: 개념과 활

현대 사회에서 정체성은 더 이상 단 하나의 집단과 문화에 속한 것이 아니며 다양한 소속 관계 안에 존재하기 때문에 개인의 정체성은 복수이며, 언제나 바뀔 수 있으므로 역동적이다.¹⁰⁾ 이러한 정체성의 특성을 고려할 때, 고정관념에 기반한 정체성에 머물러 있는 것은 상호문화적 관점에서 적절하지 않다. 상호문화교육의 목표는 편견과 고정관념을 뿌리 뽑는 데 있지 않고, 그것을 알아보는 데 있다. 즉 자신의 참조 기준을 객관화하고, 지속적인 중심탈피를 거쳐 상대성을 배우며 다른 관점이 존재한다는 사실을 받아들이는 데 있다.¹¹⁾ 이러한 과정을 통하여 학습자는 스스로 자신의 시각이 고정관념과 편견 혹은 자문화 중심주의에 기반해 있지 않은지를 돌아보게 되며, 타문화를 자문화와 동등한 가치를 가지는 존재로 인정하는 가운데 양 문화 사이에서 객관적이며 균형 잡힌 시각을 갖추게 된다.

학습자가 자문화에 대한 객관적인 인식을 갖추기 위해서는 자신의 관점에 대한 메타적 성찰이 이루어질 필요가 있다. 자신의 문화만을 참조 기준으로 삼아 다른 문화를 바라보게 되면, 자문화를 기준으로 타문화를 설명하게 된다. 그리고 타문화의 특수성을 발견하지 못하고 타문화와의 정의적 거리를 좁히지 못하게 되어 자문화를 객관적인 시각에서 바라볼 수 있는 기회를 놓치는 악순환으로 이어진다. 따라서 타문화에 접근하는 자신의 관점에 대한 메타적 성찰은 문화 지식 구성의 전·중·후의 과정에서 지속적으로 이루어질 필요가 있다.

3. 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육의 방법

이 절에서는 앞서 제시한 교육 목표와 내용에 따른 교육 방법을 제시하고자 한다. 여기서 중요하게 고려해야 할 것은 학습자가 교실 맥락에 놓여있다는 점이다. 따라서 본 연구는 교실 환경에서 지식 구성의 주체로서 학습자의 능동성이 발휘되는 한국 문화교육이 이루어질 수 있도록 문화 지식 구성 과정에 따라 교실 맥락에서 적용할 수 있는 교육 방법을 제시하는 데 초점을 맞추고

용』, 한울 아카데미, 2011, pp.109~111.
 10) G. Verbunt, *La societe interculturelle*, 장한업 역, 『인간의 다양성을 존중하는 상호문화사회』, 2012, pp.41~45.
 11) M. Abdallah-Pretceille, 장한업 역, 앞의 책, 2010, pp.140~141.

자 한다. 이에 따라 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육의 방법으로 ‘텍스트 이해를 돕는 발문 제공’, ‘비교의 풍부화를 위한 토론’, ‘타문화 감정이입을 위한 교실 내 대화’를 제시하고자 한다.

(1) 텍스트 이해를 돕는 발문 제공

문화 지식 구성의 과정에서 학습자는 가장 먼저 감상문 작성을 통하여 텍스트의 소통소를 형성하게 되는데, 외국인 학습자이기 때문에 한국 시 텍스트 이해에 어려움을 겪을 수밖에 없다. 이를 돕기 위하여 교사는 학습자에게 텍스트 이해를 돕는 일종의 비계 역할을 하는 발문을 제공할 필요가 있다. 학습자 중심의 문화교육이기 때문에 교사가 일방적으로 시 텍스트에 관한 해석을 제시하기 보다는, 학습자가 스스로 발문에 답을 하는 가운데 적절한 방향으로 소통소를 형성할 수 있도록 해야 한다.

앞에서 살펴본 바와 같이 텍스트 외적 맥락을 개입하여 시를 해석하기 전 텍스트 내적 맥락에 기반한 텍스트의 언어적 의미 이해가 적절히 이루어지도록 해야 한다. 이에 따라 교사의 발문도 텍스트의 전반적인 맥락을 파악할 수 있도록 보다 자세히 제공될 필요가 있다. 즉 시적 상황과 정서가 무엇인지만을 간단히 묻기보다는, 시적 상황과 정서를 비교적 쉽게 파악할 수 있는 시어 혹은 구절을 선정하여 시 전체 맥락에서 그 의미를 생각해보도록 할 필요가 있다. 중·고급 학습자 모두 전반적 맥락 이해에 어려움을 겪었던 「진달래꽃」과 「농무」에 대한 발문의 예시는 다음과 같다.

<진달래꽃-1>

- (1) ‘나 보기가 역겨워 가실 때에는’의 구절에서 어떤 상황임을 알 수 있나요?
- (2) 이 시에서는 나 보기가 역겨워 나를 떠나는 사람에게 진달래꽃을 뿌려준다고 합니다. 이때 진달래꽃은 무슨 의미인가요?
- (3) 마지막 구절인 ‘나 보기가 역겨워 가실 때에는 죽어도 아니 눈물 흘리오리다’에서 알 수 있는 화자의 심정은 어떠한가요?

<농무-1>

- (1) 4행에서 나오는 ‘우리’는 누구이며, ‘답답하고 고달프게 사는 것이 원통하다’

는 누구의 말인가요? 이 말에서 느껴지는 감정은 어떠한가요?

(2) '비료값도 안 나오는 농사 따위야 여편네에게나 맡겨 두고'에서 알 수 있는 상황은 어떤 상황인가요?

(3) 이 시의 화자는 마지막에 농무를 다시 추며 '우리는 점점 신명이 난다'고 말합니다. 시 전체의 맥락을 고려할 때 이 구절에서 느껴지는 감정은 어떤 감정인가요?

발문을 통하여 먼저 텍스트의 문자적 의미 이해가 이루어졌다면, 이를 바탕으로 관련 상호텍스트 및 배경지식의 텍스트 외적 맥락을 도입할 수 있도록 관련 발문을 순차적으로 제시할 필요가 있다. 이에 따라 본고는 문자적 의미 이해, 상호텍스트 환기, 개인적 경험의 환기 순으로 발문을 제시하고자 한다. 특히 중급 학습자의 경우 상호텍스트를 환기하여 소통소를 형성할 때 고급 학습자에 비해 구체성이 떨어지는 양상을 확인할 수 있었다. 이에 따라 중급 학습자를 대상으로 상호텍스트를 떠올린 이유가 무엇인지, 두 텍스트를 비교했을 때 어떤 공통점과 차이점을 발견할 수 있는지 등을 묻는 발문을 제공해야 할 것이다. 또한 학습자의 정의적 접근이 소통소 형성에서부터 활발하게 일어날 수 있도록 시적 상황과 유사한 경험이 있는지, 시에서 느껴지는 감정을 느껴본 적이 있는지 등의 발문도 제공될 필요가 있다. 이를 적용한 「진달래꽃」에 대한 발문의 예시는 다음과 같다.

<진달래꽃>

2-(1). 「진달래꽃」을 읽고 중국, 한국 혹은 다른 나라의 문학작품, 드라마, 영화, 노래, 사회현상 등을 떠올렸다면 무엇인가요?

2-(2). 왜 떠올렸나요? 「진달래꽃」과 공통점과 차이점은 무엇인가요?

3. 사랑하는 사람이 나를 싫다고 떠나거나 사랑하는 사람과의 이별을 경험한 적 있나요? 그때 나의 감정은 어땠나요? 이 시처럼 떠나는 사람에게 꽃을 뿌려줄 수 있을까요?

한편 학습자는 1차 토론에서 자신이 개인적으로 형성한 소통소를 공유하며, 의미를 구성하게 된다. 하지만 본 연구의 1차 토론에서는 의미를 구성하거나 오독이 조정되는 유의미한 양상은 보기 어려웠음을 지적한 바 있다.

따라서 토론에서는 학습자 간의 활발한 상호작용이 이루어지는 것을 목표로 하되, 타당성을 지닌 의미를 구성해야 함을 학습자에게 주지시킬 필요가 있다. 토론을 시작하기에 앞서 교사는 단순히 모둠 구성원의 감상문 내용을 요약·발표하는 것이 아니며 구성원들의 동의, 공감을 얻은 ‘의미’를 구성하는 것이고, 공감을 얻지 못한 경우 자신의 해석 근거를 토대로 한 설득이 이루어져야 함을 지도할 필요가 있다. 그리고 타당성의 기준에 대한 지도도 필요한데, 토론을 시작하기 전 교사의 지도가 이루어질 필요가 있으며, 토론의 활동지에도 타당성의 각 기준을 제시하여 토론 과정 가운데에서도 학습자 간에 끊임없는 점검이 이루어지도록 해야 할 것이다. 또한 타당성의 기준은 모둠 간 토론에서도 적용할 필요가 있는데, 본고의 학습자 양상에서는 모둠 간 토론이 모둠 내 토론에서 이루어지지 못한 오독의 조정이 이루어질 수 있는 기회임에도 불구하고 대부분 단순한 소통소의 교환에 그치는 것을 볼 수 있었기 때문이다. 다음은 이와 같은 관점을 반영한 토론 조별 활동지 발문의 예시이다.

◆ 토론을 마친 후, 모둠별 발표에서는 우리 조가 구성한 ‘의미’를 발표하게 됩니다. ‘의미’를 구성한다는 것은 우리 조 사람들의 서로 다른 의견을 모두 발표하는 것이 아니며, 의견 교환을 거쳐 우리 조 사람들이 맞다고 동의하는 타당성 있는 의미를 구성하는 것을 뜻합니다. 우리 조가 구성한 의미가 다음 세 가지 기준을 만족시키는지 확인해보세요.

사실성	1. 우리 조는 텍스트의 내용에 대해 적절하게 이해하고 있나요? 서로 다른 의견이 있다면 텍스트의 어떤 구절을 다르게 이해한 것인지 생각해봅시다.
정당성	2. 우리 조가 구성한 의미의 근거는 무엇인가요? 설득력이 있나요?
진실성	3. 만약 우리 조에서 2가지 이상의 의미가 구성되었다면, 이 의미들 모두 설득력을 가진다는 것에 동의하나요?

2차 토론에서 중급 학습자는 대부분 텍스트의 사실적 의미 이해에만 머물러 있어 풍부한 문화 인식의 공유가 이루어지지 못하였다. 따라서 특별히 중급 학습자의 1차 토론에서 교사가 텍스트에 대한 문자적 의미 이해가 제대로 이루어지고 있는지를 관심을 가지고 지켜볼 필요가 있다. 그리고 오독의 조정이

제대로 이루어지지 않는 경우 오독의 근거를 물어보고, 그 근거가 타당성 기준에 근거하여 적합한지를 다시 생각해보게 하는 등의 교사의 개입이 이루어질 필요가 있다.

(2) 비교의 풍부화를 위한 토론

학습자 간의 각기 다른 개인적 문화 인식의 공유는 문화 간 비교를 풍부하게 만든다. 토론에서 자문화와 타문화에 대한 인식이 다른 경우가 많이 있었는데, 이러한 다름이 토론 내용의 풍부화로 이어지게 하기 위해서는 서로의 생각을 존중하는 태도가 필요하다. 문화 인식이 서로 다르다면 각자 그 근거에 대해 설명할 필요가 있다. 그리고 이 과정에서 자신의 문화 인식이 객관적인 근거에 기반하고 있지 않은 것이 밝혀지면 자신의 문화 인식을 돌아보는 열린 태도를 가져야 한다. 아래는 ‘한(恨)’의 정서에 대하여 토론하며 양 문화를 비교할 때 쓰일 수 있는 발문의 예시이다.

<양 문화 비교>

1. 한국의 ‘한(恨)’에 대하여 미리 알고 있었던 내용이 있다면 말해봅시다. 친구의 생각과 내 생각이 다르다면 왜 다른지에 대해서 이야기해봅시다.
2. 두 시를 통해 알 수 있는 한국의 ‘한’은 어떤 감정인가요? 자신의 언어로 정의해봅시다.
3. 중국에도 ‘한’ 혹은 비슷한 정서가 있나요? 관련된 문학작품, 드라마, 영화, 노래, 사회현상이 있다면 떠올려보고, 중국의 ‘한’은 어떤 감정인지 자신의 언어로 정의해봅시다. 친구의 생각과 내 생각이 다르다면 왜 다른지에 대해서 이야기해봅시다.
4. 한국의 ‘한’과 중국의 ‘한’은 무엇이 같고 무엇이 다른가요? 왜 이렇게 생각했는지 구체적인 예를 들어 말해봅시다.
5. 모두의 다른 친구들과 나의 비교 내용은 무엇이 같고 무엇이 다른가요? 차이가 난다면 차이가 나는 이유가 무엇인지 토론해봅시다.

또한 비교의 관점에 대해서도 교사의 지도가 이루어질 필요가 있다. 학습자가 자문화를 기반으로 한 문화 인식의 관점을 객관화하여 두 문화를 비교하여

타문화의 특수성을 발견하도록 해야 한다. 하지만 자문화의 관점을 지나치게 개입하여 타문화의 특수성을 제대로 발견하지 못하거나, 자문화 중심주의를 바탕으로 한 양상들을 볼 수 있었다.

진달래꽃과 초혼에서 한의 감정은 읽히지 않았다. … 진달래꽃은 시인이 애인에게 구해도 얻지 못하는 것을 묘사하고 있으며, 시인이 자신의 마지막 자존심을 더 의식한다. 그래서 이 시는 ‘한’의 감정이 없다고 생각한다. … 여기(초혼)서는 … 그가 깊이 사랑하고 지금도 여전히 사랑하는 것을 알 수 있는데 한과 비교하면, 무한한 사랑이라고 이해하였다. [5차_2-3_W2_한]

위의 양상은 학습자가 자문화와 타문화를 비교하는 과정에서 학습자의 자문화에 대한 인식이 계속 이어진 양상이다. 먼저 [5차_2-3] 학습자는 「진달래꽃」과 「초혼」에서 한의 감정을 읽을 수 없었다고 밝히고 있다. 이 학습자는 「진달래꽃」은 화자가 마지막까지 자신의 자존심을 더 생각한다는 점에서, 「초혼」은 상대방에 대한 사랑이 드러나 있다는 점에서 한의 감정이 없다고 서술하였다. 이 같은 양상은 혐오나 원망이라는 주된 의미를 가지는 중국의 한에 대한 관점이 계속 이어져 한국의 한의 특수성을 파악하지 못하는 데에서 비롯된 것이다. 이러한 양상은 자문화 중심주의 관점으로 이어질 가능성이 높다는 점에서 주의할 필요가 있다. 즉 이 안에는 ‘한국 문화는 중국 문화와 같아야 한다’는 전제가 내포되어 있어 자국 문화의 기준을 일종의 당위로 인식하는 것이라고도 볼 수 있기 때문이다.

국의 침략세력을 대하는 차원에서 중국의 한은 한국의 한과 유사하다. 물론 중국이 스스로의 노력, 문화의 독자성, 국토의 넓이 등 주관적 또는 객관적 요인을 통해 근대에 궁극적으로 국가의 완전한 독립을 달성하고 자신의 주권을 갖게 된 것은 다를 것이다. 한국은 전쟁이 끝나도 민족 분열, 국토에는 여전히 타국이 주둔하는 등 주권의 불완전, 비정상적 승전 상태가 이어지고 있다. 지금도 한민족의 운명이 손에 잡히지 않고 있다는 점에서 한민족의 ‘한’이 오늘까지 이어지고 있다. 하지만 그것은 한민족의 독특한 인성(韌性)을 반영하기도 하는데, 사실은 항상 꺾박당하고 부족함이 이어지고 있다는 것을 보여주는 것이라고 생각한다. [1차_1-4_W2_한]

[1차_1-4] 학습자도 표면적으로는 한국의 한에 대한 자신의 생각을 서술하여 정의적 거리를 좁히고 있는 것처럼 보이지만, 실은 그 안에 자문화 중심주의의 관점이 내재되어 있다. 이 학습자는 한국의 한은 국외 침략세력에 대한 것이라는 점에서 중국의 한과 유사하지만, 중국은 완전한 독립을 이루어 주권을 가지게 된 데 반해 한국은 핍박, 부족함의 상태가 계속 이어져 민족의 독특한 특성으로서 한이 형성된 것이라 보았다. 이 학습자는 한국 역사에 대하여 비교적 풍부한 지식을 가지고 서술하였지만, 이 학습자가 형성한 의미 이면에는 자문화와 달리 타문화는 부족의 상태에 머무른다는 인식이 내포되어 있음을 볼 수 있다. 이러한 인식은 타문화와 자문화가 동등한 가치를 지닌다는 것을 인정하기 어렵게 할 뿐 아니라, 자문화를 객관적으로 바라보지 못하게 하여 자문화에 대한 성찰적 인식을 어렵게 한다.

따라서 교사는 문화를 비교하기 전과 후로 학습자에게 적절한 비교의 관점에 대해서 지도할 필요가 있다. 비교하기 전 학습자가 먼저 자신이 고정관념, 편견, 자문화 중심주의 관점을 가지고 있지 않은지 살펴보도록 하며, 비교가 이루어진 후에는 비교의 결과물을 토대로 타문화의 특수성을 제대로 발견하였는지, 양 문화의 가치를 동등하게 여기는 관점을 기반으로 하는지에 대하여 자기 혹은 동료 간 점검이 이루어지도록 지도해야 한다. 양 문화의 비교는 토론 과정에서 특히 더 풍부하게 이루어지므로 토론하며 서로의 관점에 대해 점검하도록 하면 보다 객관적인 시각을 갖는 데 도움이 된다. 아래는 교사가 예시로 제공할 수 있는 자기 점검 발문의 예시이다.

<양 문화 비교 전>

1. 내가 가지고 있는 한국 문화에 대한 생각은 어떠한지 생각해봅시다. 한국 문화에 대해 가지고 있는 고정관념, 편견이 있지 않은지 살펴보고 이야기해봅시다.
2. 내가 가지고 있는 중국 문화에 대한 생각은 어떠한지 생각해봅시다. 중국 문화가 다른 문화에 비해 우월하거나 부족하다는 생각을 가지고 있지 않은지 생각해봅시다.

<양 문화 비교 후>

내가 한국과 중국 문화를 비교한 내용을 살펴보고 내가 발견한 한국 문화의 특

수성은 무엇인지 이야기해봅시다. 두 문화의 가치를 동등하게 여기는 관점에서 비교가 이루어졌나요? 혹은 자문화가 타문화보다 더 우수하다는 자문화 중심주의의 관점이나 타문화에 대한 고정관념, 편견이 나타나있지는 않나요?

비교의 관점뿐 아니라 비교의 방법에 대해서도 교사의 지도가 이루어질 필요가 있다. 비교는 양 문화 사이의 유사점과 차이점을 밝혀내어 타문화의 보편성과 특수성을 인식하게 한다. 본 연구에서는 특히 산업화에 대한 비교에서 중국과 ‘유사하다’는 서술만 이루어져 적절한 타문화의 특수성 발견으로 이어지지 못한 양상을 확인할 수 있었다. 그리고 비교는 발견할 수 있게 하는 긍정적인 가치 외에도, 발견한 문화의 특수성을 일반화할 수 있는 위험성이 있다. 따라서 성급한 일반화를 정당화하거나 현실감 없는 종합평가를 정당화하는 데 일조하는 비교의 한계를 주의할 필요가 있다.¹²⁾ 따라서 학습자가 비교를 통해 발견한 내용으로 일반화하는 오류를 범하지 않도록 하나의 특성으로 전체 문화를 설명할 수는 없음을 주지시킬 필요가 있다.

중국은 (한국과) 산업화, 도시화에 대해 전혀 다른 태도를 갖고 있다. ... 산업화의 상황에 처했을 때 중국 사람들은 본능적인 선택을 지지했다. 심지어 도시화 이후 중국 농촌 사람들은 자발적으로 고향을 떠나 도시로 향했다. ... 중국인들은 이 두 시에서 묘사한 불평과 불만 없이 이를 지지했다. [2차_1-2_W2_산업화]

<비교의 방법>

문화 간 ‘비교’란 두 문화의 공통점과 차이점을 균형적으로 생각해보는 것입니다. 그리고 비교를 할 때 내가 발견한 타문화, 자문화의 특성이 그 문화의 전체를 나타내지 않는다는 점을 고려할 필요가 있습니다. 따라서 나의 비교가 두 문화를 일반화하고 있지는 않은지 생각해보고, 나와 다른 생각을 가진 친구와 왜 다른지에 대해 이야기를 나누어봅시다.

위의 [2차_1-2] 학습자는 비교를 통하여 중국과 한국은 산업화에 대해 전혀 다른 태도를 가지고 있다고 파악하였다. 하지만 시에서 나타난 산업화에 대한 태도가 그 당시 모든 한국 사람들의 생각을 대표한다고 보기 어렵기 때문에

12) M. Abdallah-Pretceille, 장한업 역, 앞의 책, 2010, pp.84~85.

이 학습자는 한국 문화를 일반화하는 오류를 범하고 있다고 할 수 있다. 또한 이 학습자는 자문화를 일반화하는 오류 또한 범하고 있는데, 모든 중국의 농촌 사람들이 자발적으로 도시로 향하였고 모든 중국인들이 산업화에 대한 불평이 없었다고 보기 어렵기 때문이다. 이러한 오류를 피하기 위해 개인마다 문화를 다르게 반영하는 것과 마찬가지로, 학습자가 파악한 어떠한 문화 요소에 대한 이해가 그 문화에 속한 모든 사람들에게 적용되지 않는다는 설명이 이루어질 필요가 있다. 또한 이처럼 일반화로 이어진 비교의 내용에 대하여 다른 학습자와 토론해보게 한다면 일반화의 오류를 깨닫는 데 도움이 될 수 있다.

(3) 타문화 감정이입을 위한 교실 내 대화

타문화 지식을 자기화하는 과정에서 자문화 인식을 객관화하여 타문화와는 정의적 거리를 좁히고 자문화는 거리를 두고 바라보아야 한다. 자신의 문화 인식을 객관화하기 위해서는 먼저 양 문화 간 비교를 통해 드러난 고정관념과 편견이 있는지 살펴보고, 이에 대해 성찰할 필요가 있다. 그리고 앞에서 살펴본 바 있듯이 고정관념은 정체성과 밀접한 관련을 가지는데, 이렇게 밀접하게 관련되어 있는 만큼 자신의 고정관념을 인식하는 것은 어려운 일일 수밖에 없다. 고정관념이란 한 집단이 다른 집단에 대해 가지고 있는 굳어진 생각을 말하는데, 현실을 단순화시켜 무언가를 알아보는 데 드는 에너지를 줄일 수 있다는 점에서 유용한 개념이기도 하다. 하지만 고정관념은 단편적인 인상만을 가지고 그와 관련된 모든 사람들을 일반화하거나, 부정적인 일반화인 편견으로 이어질 수 있는 위험이 있다는 점에서 주의할 필요가 있다.¹³⁾

나는 한국 문화의 한을 이해하면서 반성했다. 우리가 흔히 볼 수 있는 고정관념, 혹은 다른 문화에 대한 이해 과정에서 몰이해와 편견, 선입견을 갖는 것은 사람들의 의사소통의 흐름을 저해할 수 있다. 어떤 행위의 배후에는 항상 그를 뒷받침하거나 설명할 수 있는 원인이 있다. 한 사람의 성격이 길러지고, 한 나라의

13) 장한업, 앞의 책, 2014, pp.144~146.

민족 문화 특색의 만들어지는 것은 모두 일정한 경험과 역사가 만들어 낸 것으로 근거가 없는 것은 없다. 심지어 비판은 때때로 부적절하게 보일 수 있고, 다른 사람과 같은 경험을 하지 않고서는 우리는 최선을 다해 이해할 수 있을 뿐이고 비판하거나 시정할 수는 없다. [5차_1-2_W2_한]

한국 문화에 대해 깊이 있게 알기 전에 중학교 때 온라인상의 왜곡된 사실들을 가지고 어떤 나라의 사람들은 어떤 특성을 가지는지에 대한 정의를 쉽게 내렸었다. 내가 알지 못하는 모든 것에 대해 원인과 다른 사람이 겪은 일을 따지지 않으면 편견과 오해가 자주 일어난다. 이해와 포용이 중요하다는 생각이 든다. [5차_1-2_I_한]

위의 학습자는 자신의 문화 인식 관점에 대한 성찰이 이루어진 유일한 학습자이다. 이 학습자는 중급 학습자임에도 불구하고 평소 한국 문화에 대하여 비교적 높은 관심을 가지고 한국 문화를 깊이 있게 이해하고 있었다. 따라서 교사의 특별한 지도가 없이도 자신의 문화 인식에 대한 메타적 성찰이 자발적으로 이루어질 수 있었던 것이라 판단된다. [5차_1-2_W2_한] 양상은 학습자가 한국의 한에 대해 작성한 감상문의 일부이다. 이 학습자는 한국 문화의 한을 이해하면서 모든 문화의 행위에는 그 행위가 나타나도록 한 원인이 존재함을 깨달았고, 이를 통해 자신의 고정관념과 편견, 선입견을 반성했다고 작성하였다. 이에 대하여 실시한 사후 인터뷰 내용인 [5차_1-2_I_한]을 통하여 확인한 결과, 이 학습자가 가지고 있었던 고정관념이란 직접 알지 못하는 다른 문화의 사람들에 대해 인터넷 상에서 얻은 왜곡된 정보로 판단을 내리게 되어 생긴 것임을 알 수 있다. 이 학습자의 토론에서의 발언이나 감상문 내용을 살펴보면, 이 학습자는 평소에 한국 사람들은 중국 사람들과는 다르게 비교적 예민한 성격을 가지고 있다는 생각을 가지고 있었다. 그러나 한국의 한에 대한 이해를 통하여 이러한 차이는 두 나라의 역사의 차이에서 발생할 수도 있다는 것을 깨닫게 되어 자신이 가지고 있던 고정관념을 반성하게 된 것이다. 이 사례를 통하여 타문화의 맥락을 이해하게 되면 자신이 가지고 있던 고정관념에 대해서도 성찰이 이루어질 수 있음을 알 수 있다.

자신이 기존에 가지고 있던 문화 인식과 자문화를 객관적으로 바라보기 위해

서는 타문화 감정이입 능력이 필요한데, 이는 타문화와의 정의적 거리를 좁히는 것과 관련된다. 압달라 프렛세이(2010)¹⁴⁾의 논의에서는 감정이입이 정의적 영역에 속한 공감(sympathie)과는 다른 인지적 절차이며, 자신을 타인의 자리에 놓고 다른 관점 속에 던질 수 있는 능력이라 보았다. 이에 반해 김정용(2011)에서는 외국어교육에서 문학작품을 활용하면 감정이입을 통한 정서적 이해가 먼저 이루어지고 그 후 성찰적 이해인 시각의 변화로 나아갈 수 있으며, 감정이입은 정서적 공감에 더 가깝다고 보았다.¹⁵⁾ 본 연구에서도 주관적인 장르라는 시의 특징을 살려 정의적 측면의 감정이입을 보다 강조하고자 한다. 그리고 고정관념과 정체성 간의 밀접한 연관을 해결할 수 있는 답으로 구술(口述)적 정체성이 제시되었는데, 이러한 정체성은 현재의 우리는 과거의 우리에게 의해 결정된다는 점에서 시간의 연속선상에 있으며, 대화하는 능력과 관련된다.¹⁶⁾ 따라서 자신의 경험에 대하여 이야기하는 구술을 통하여 학습자는 자기 자신과 자문화에 대한 고정관념에서 벗어나 보다 역동적인 문화 인식을 가지게 된다.

이에 따라 타문화 감정이입과 역동적 문화 인식을 위하여 교실 내 ‘대화’가 이루어질 필요가 있다고 보았다. 최미숙(2006)에서는 대화 중심의 한국 현대시 교육 방법을 제시하였는데 이 논의에서 대화란 단순히 두 주체가 말을 주고받는다는 의미를 넘어, 다른 관점 혹은 타인과의 만남을 통해 자신의 시적 사유 방식을 성찰하며 새로운 사유를 추동시킬 수 있는 상호 소통 형태의 대화를 뜻한다. 즉 대화는 자신의 고유한 사유 방식과 타인의 사유 방식을 갈등하게 하며, 자신의 고유한 시적 사유의 문체를 바탕으로 새로운 문체를 만들어가는 과정인 것이다.¹⁷⁾ 이 연구는 이러한 관점에 동의하여 교실 내의 대화는 상호작용을 통하여 새로운 차원의 인식을 얻게 한다고 본다. 예를 들면 자신의 관련된 경험을 이야기로 구성하여 구술을 통한 대화를 나누는 가운데, 구술하는 주체는 타문화에 더욱 감정이입할 수 있다. 구술을 듣는 청자인 다

14) M. Abdallah-Pretceille, 장한업 역, 앞의 책, 2010, p.141.

15) 김정용, 「문학작품을 활용한 상호문화적 외국어 교육」, 『독어교육』 51, 한국독어독문학교육학회, 2011, pp.15~17.

16) Maddalena De Carlo, 장한업 역, 앞의 책, 2011, pp.112~113.

17) 최미숙, 「대화 중심의 현대시 교수·학습 방법」, 『국어교육학연구』 26, 국어교육학회, 2006, pp.230~231.

른 학습자들은 구술 내용에 비추어 자신의 또 다른 경험을 끄집어내고 보다 유연한 문화 인식을 가지게 된다. 또한 대화에서는 교사도 참여자가 될 수 있는데, 교사와 학습자의 모국이 다르다면 서로 다른 문화에 기반한 정체성 사이의 상호작용이 이루어질 수 있다. 다음은 교실 내 대화의 진행을 위하여 제시할 수 있는 발문의 예시이다.

1. 「진달래꽃」과 「초혼」과 같은 상황에 처한 경험이 있거나, 두 시에 나타난 ‘한(恨)’과 비슷한 감정을 느낀 경험을 떠올리며 이야기로 구성해봅시다.
2. 다른 학습자들에게 자신의 이야기를 들려주고, 서로의 이야기를 공유해봅시다. 서로의 이야기에서 차이가 있다면 무엇인가요? 그리고 다른 학습자의 이야기를 들으며 생각이 바뀌었다면 이에 대해 이야기해봅시다.
3. 한국의 ‘한’의 이해를 통해 중국의 ‘한’에 대한 이해가 달라졌나요? 혹은 내가 기존에 가지고 있었던 한국 문화에 대해 가지고 있었던 인식, 고정관념, 편견이 바뀌었다면 친구들과 나누어봅시다.

위의 발문은 타문화에 감정이입을 통한 자기화를 교실 맥락에서 대화를 통해 공유하게 하는 데 목적이 있다. 이 과정에서 학습자가 자신이 가지고 있던 고정관념이나 편견을 깨닫게 하기 위해서는 여러 학습자들의 다양한 자기화의 양상이 대화를 통해 공유될 필요가 있다. 교사는 이러한 과정이 보다 활발하게 일어날 수 있도록 경험을 통한 이야기 구성의 예시를 제시하거나, 교사 자신의 이야기를 공유하는 등 학습자의 문화 인식의 지평을 확장시키는 조력자의 역할을 할 필요가 있다.

V. 결론

한국어교육에서 문화교육은 주로 교사가 학습자에게 단편적인 문화 지식을 제공하는 방식으로 이루어져 왔는데, 문화는 인지적, 정의적, 경험적 학습 대상이라는 점에서 이러한 문화교육의 방식은 지양할 필요가 있다. 이에 따라 본 연구는 학습자가 문화 간 상호작용의 과정에서 한국 문화 지식을 주체적으로 구성하는 ‘상호문화 지식’ 교육을 구안하고자 하였다. 그리고 학습자의 언어 수준에 따라 문화 지식 구성 양상에 차이가 있을 것이라 보고, 중국인 중·고급 학습자 간의 한국 현대시를 활용한 문화 지식 구성 양상의 차이를 밝히고 이에 따른 교육 방안을 마련하는 것을 핵심 과제로 삼았다.

본 연구는 먼저 상호문화 지식의 개념과 한국 현대시를 활용한 문화 지식 구성의 의미를 이론적으로 고찰하였다. 상호문화 지식이란 문화 간 상호작용의 과정에서 구성되는 지식을 뜻한다. 본고는 지식의 습득이 태도의 형성, 기술의 실행으로 이어지게 하는 문화 지식 교육을 위하여 지식 구성의 과정과 정의적 측면을 포괄하는 보다 확장된 지식의 개념을 전제로 하였다. 이론적 고찰을 바탕으로 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 구성의 원리를 ‘텍스트 이해를 통한 소통소 형성’, ‘상호작용을 통한 문화 지식의 의미 구성’, ‘개인적 지식으로서 문화 지식의 재구성’을 도출하였다. 그리고 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육은 시적 정서 체험을 통하여 한국 문화에 대한 정의적 접근이 가능해진다는 점, 시 텍스트의 능동적 의미 구성을 통하여 자기화가 이루어진다는 점, 문화 간 소통을 통하여 상호문화 능력이 함양된다는 점에서 교육적 의의가 있다고 보았다.

이론적 고찰을 바탕으로 학습자의 문화 지식 구성 양상을 확인하기 위하여 한국에 거주하는 중국인 한국어 중·고급 학습자를 대상으로 실험 수업을 진행하였다. 실험은 구성주의 관점에 따라 개인적 지식 구성과 사회적 지식 구성이 모두 포함되도록 설계하였다. 그리고 중·고급 학습자 간의 문화 지식 구성 양상의 차이를 확인하기 위하여 중급, 고급 학습자로 각각 나누어 실험을 진행하였다.

그리고 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 구성의 원리에 따라 중국인 중·

고급 학습자의 문화 지식 구성 양상을 살펴보았다. 먼저 ‘텍스트 이해를 통한 소통소 형성’ 양상에서 텍스트 내적 정보의 활용, 텍스트 외적 요소의 활용 양상을 확인할 수 있었다. 중급 학습자는 텍스트 내용의 이해가 미흡하여 고급 학습자에 비해 텍스트 내적 정보를 활용하거나 자문화 상호텍스트를 환기하는데 있어 구체성이 부족하였다. 그리고 텍스트 내용 이해가 바탕이 되지 않은 채 자국 문학 경험에서 습득한 시 해석 전략을 과도하게 적용하기도 하였다.

‘상호작용을 통한 문화 지식의 의미 구성’ 양상에서 텍스트의 사실적 의미 이해, 자문화 인식의 공유, 개인적 문화 인식의 공유 양상을 확인할 수 있었다. 중급 학습자는 텍스트의 사실적 의미 이해 단계에 머무르는 경우가 많았다. 이에 반해 고급 학습자는 텍스트에 대한 이해를 토대로 자문화 인식과 개인적 문화 인식을 활발하게 공유하여 양 문화 간 비교가 풍부하게 이루어졌다.

‘개인적 지식으로서 문화 지식의 재구성’ 양상에서 텍스트 의미 이해에 기반한 문화 지식의 기술, 문화 간 관계 짓기를 통한 문화 지식의 해석, 개인적 반응을 통한 문화 지식의 자기화 양상을 확인할 수 있었다. 중급 학습자는 텍스트 이해 단계에 머물러 있어 고급 학습자에 비하여 문화 지식의 해석과 자기화가 풍부하게 이루어지지 못하는 것을 볼 수 있었다. 즉 중급 학습자의 문화 지식의 기술은 고급 학습자에 비해 구체적이지 못했으며, 해석 단계에서 자문화 지식의 환기는 이루어졌지만 문화 간 비교는 활발하게 이루어지지 못하였다. 자기화 단계에서 중급 학습자는 대부분 자문화 인식을 그대로 유지하여 타문화와의 정의적 거리를 좁히지 못하거나 자문화에 대한 성찰적 인식으로 이어지지 못하였다.

이러한 양상 분석을 바탕으로 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육의 목표, 내용, 방법을 설계하였다. 교육 내용으로는 맥락 기반 시 읽기를 통한 텍스트 의미 구성, 다양한 문화 인식 공유를 통한 문화 간 비교, 타문화 지식의 자기화를 통한 문화적 정체성의 재구성을 제시하였으며, 이를 위한 교육 방법으로 텍스트 이해를 돕는 발문 제공, 비교의 풍부화를 위한 토론, 타문화 감정이입을 위한 교실 내 대화를 제시하였다.

본 연구는 다음과 같은 측면에서 의의를 가진다. 첫째, 본 연구는 지식 구성의 과정적 측면을 중시하여 문화 지식 구성의 과정에 따라 실제 학습자의 양

상을 분석하였다는 점에서 지식 구성의 최종 결과물만을 바탕으로 한 기존 연구들과 차이점을 가진다. 둘째, 본 연구는 학습자의 언어 수준에 따라서 문화 이해에 차이가 있을 것이라 보고 중급, 고급 학습자 간의 문화 지식 구성 양상의 차이를 밝히고 이에 기반한 교육 방안을 마련하였다는 점에서 의의를 가진다.

하지만 본 연구는 한정된 한국 현대시 텍스트를 활용하고 중국인 학습자만을 대상으로 하여, 다양한 시 텍스트와 문화 요소, 다양한 문화권 학습자에 따른 문화 지식 구성 양상을 살펴보지 못했다는 점에서 한계를 지닌다. 다양한 문화적 맥락이 혼재하는 한국의 한국어교육 현장을 고려할 때 중국 외에도 다른 문화권 학습자들의 문화 지식 구성 양상을 파악할 필요가 있다고 판단되며, 후속 연구들을 통해 본 연구의 한계점이 보완되기를 기대한다.

참 고 문 헌

1. 자료

- 김광섭, 『성북동 비둘기』, 민음사, 1975.
김소월 저, 권영민 엮음, 『김소월시전집』, 문학사상사, 2007.
신경림, 『농무: 신경림 시집』, 창작과 비평사, 1974.

2. 국내 논저

- 강소영, 「시를 활용한 한국어 문화 교육 방법 연구-역사문화 교육을 중심으로」, 『한국문예창작』 15(1), 한국문예창작학회, 2016.
김규욱, 「듀이 교육이론에 대한 교육본위론적 재해석」, 서울대학교 박사학위 논문, 2001.
김남희, 「현대시의 서정적 체험 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2007.
김소연, 「중국인 학습자의 한국 현대시 읽기 교육 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 2019.
김염, 「TV뉴스를 활용한 문화적 리터러시 교육 연구」, 『한국언어문화학』 7(1), 국제한국언어문화학회, 2010.
김영, 「중국인 학습자를 위한 고전시가 교육 연구-자국어 문학 학습 경험 활용을 중심으로-」, 서울대학교 석사학위 논문, 2017.
김예리나, 「학습자 경험을 활용한 한국어 상호문화교육 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 2018.
김정용, 「문학작품을 활용한 상호문화적 외국어 교육」, 『독어교육』 51, 한국독어독문학교육학회, 2011.
김정우, 「시를 통한 한국 문화 교육의 가능성과 방법」, 『선청어문』 29(1), 서울대학교 국어교육과, 2001.

- 김정우, 『시 해석 교육론』, 태학사, 2006.
- 김종문 외, 『구성주의 교육학』, 교육과학사, 1998.
- 김종태, 「김소월 시에 나타난 한의 맥락과 극복 방법」, 『한국문예비평연구』 18, 한국현대문예비평학회, 2005.
- 김준오, 『시론』, 삼지원, 2002.
- 김혜민, 「한국어 상호문화교육을 위한 교수 전략 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 2015.
- 김혜진, 「한국어 학습자의 문화적 문식력 신장을 위한 고전 소설 교육 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2017.
- 노금숙, 「중국인 고급 학습자를 대상으로 한 한국문학 읽기 교육 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2011.
- 류덕제, 「구성주의 관점의 문학 교육」, 『한국초등국어교육』 18, 한국초등국어교육학회, 2001.
- 박인기, 「문화적 문식성의 국어교육적 재개념화」, 『국어교육학연구』 15, 국어교육학회, 2002.
- 박인기, 「문화와 문식성(文識性)의 관계 맺기」, 노명완·박영목 외, 『문식성 교육 연구』, 한국문화사, 2008.
- 배현숙, 「외국인 유학생의 문화적 문식성(literacy) 격차 해소 방안」, 『언어와 문화』 3, 한국언어문화교육학회, 2007.
- 서보영, 「고전소설 변용을 통한 문화적 문식성 교육 연구 - 학습자의 <춘향전> 변용 양상을 중심으로 -」, 『국어교육연구』 33, 서울대학교 국어교육연구소, 2014.
- 서울대학교 국어교육연구소, 『한국어교육학 사전』, 도서출판 하우, 2014.
- 서유경, 「판소리를 통한 문화적 문식성 교육 연구 - 이청준의 <남도사람> 연구를 중심으로 -」, 『판소리연구』 28, 판소리학회, 2009.
- 손예희, 「시 교육에서 상상적 경험에 대한 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2011.
- 송지선, 「신경림의 『농무』에 나타난 장소 연구」, 『국어문학』 51, 국어문학회, 2011.

- 신윤경, 「문학을 활용한 일제 강점기 역사문화 교육-일본인 한국어 학습자의 경우를 중심으로」, 『한국언어문화학』 7(1), 국제한국언어문화학회, 2010.
- 오세인, 「시를 활용한 한국 문화 교육 방안-1960년대에서 1980년대까지의 정치·사회에 대한 이해를 중심으로」, 『한국어 교육』 15(1), 국제한국어교육학회, 2004.
- 오지혜, 「문화 능력의 재개념화를 통한 한국어 문화 교육 내용 연구 - 문화 교재 분석을 중심으로 -」, 『한국언어문화학』 10(1), 국제한국언어문화학회, 2013.
- 오현아·이슬비, 「TV 광고를 활용한 문화 문식성 교육 가능성 탐색 연구」, 『한중인문학회 국제학술대회』, 한중인문학회, 2008.
- 왕녕, 「맥락(context)에 기반한 한국어 학습자의 현대시 읽기 양상 연구」, 『한국어문교육』 26, 고려대학교 한국어문교육연구소, 2018.
- 유기웅 외, 『질적 연구방법의 이해』, 박영스토리, 2018.
- 윤여탁 외, 「현대시 교육에서 지식의 성격과 교육의 방향」, 『국어교육연구』 27, 서울대학교 국어교육연구소, 2011.
- 윤여탁, 「국어교육에서 대중문화-문화연구와 교육적 실천을 위하여-」, 『국어교육연구』 31, 서울대학교 국어교육연구소, 2013.
- 윤여탁, 『문화교육이란 무엇인가 - 한국어 문화교육의 베틀[綱]』, 태학사, 2013.
- 윤여탁 외, 『한국어교육에서 한국문학 정전』, 도서출판 하우, 2015.
- 윤여탁, 「한국에서의 문식성 교육의 반성과 전망」, 『국어교육연구』 36, 서울대학교 국어교육연구소, 2015.
- 윤여탁, 「문학 문식성의 본질, 그 가능성을 위하여-문화, 창의성, 정의(情意)를 중심으로-」, 『문학교육학』 51, 한국문학교육학회, 2016.
- 윤여탁, 「시 교육에서 학습 독자의 경험과 정의에 관한 연구」, 『국어교육연구』 39, 서울대학교 국어교육연구소, 2017.
- 윤여탁, 「다중언어문화 한국어 학습자의 문식성 교육」, 『국어교육연구』 42, 서울대학교 국어교육연구소, 2018.

- 이명봉, 「한국 현대시를 활용한 정서교육 연구-이별 정서를 중심으로-」, 『청람어문교육』 62, 청람어문교육학회, 2017.
- 이상구, 『구성주의 문학교육론』, 박이정, 2002.
- 이송희, 「신경림 시에 나타난 민중의 서사 - 『농무』를 중심으로」, 『감성연구』 11, 전남대학교 호남학연구원, 2015.
- 이종원, 「시 텍스트의 상호주관적 읽기 교육 연구 - 학습 독자의 횡적 소통을 중심으로-」, 서울대학교 석사학위 논문, 2013.
- 이화도, 「유아교육에서의 교육주체에 관한 현상학적 이해」, 『아동교육』 19(2), 한국아동교육학회, 2010.
- 이화도, 「상호문화성에 근거한 다문화교육의 이해」, 『비교교육연구』 21(5), 한국비교교육학회, 2011.
- 장상호, 『폴라니 인격적 지식의 확장』, 교육과학사, 1994.
- 장청원, 「문학작품을 활용한 중국인 학습자의 한국 관념문화 교육 연구-집단주의 문화를 중심으로」, 서울대학교 석사학위 논문, 2018.
- 장한업, 『이제는 상호문화교육이다: 다문화 사회의 교육적 대안』, 교육과학사, 2014.
- 전홍, 「한국어 학습자의 상호작용적 시 읽기 양상 연구 -문화 이해를 중심으로-」, 『국어교육연구』 29, 서울대학교 국어교육연구소, 2012.
- 전홍, 「상호연관성 기반의 한국 현대시 이해 교육 연구: 한·중 현대시를 중심으로」, 서울대학교 박사학위 논문, 2015.
- 정금철, 「한의 정서와 시학」, 『인문과학연구』 21, 강원대학교 인문과학연구소, 2009.
- 주광순, 『다문화 시대의 상호문화철학』, 부산대학교 출판부, 2017.
- 차봉희 편저, 『수용미학』, 문학과 지성사, 1985.
- 천이두, 『한의 구조 연구』, 문학과 지성사, 1993.
- 최미숙, 「대화 중심의 현대시 교수·학습 방법」, 『국어교육학연구』 26, 국어교육학회, 2006.
- 황라영, 「중국인 학습자를 위한 상호문화교육 연구 : 한국문학 작품 활용을 중심으로」, 서울대학교 석사학위 논문, 2014.

황혜진, 「문화적 문식성 교육을 위한 고전소설과 영상변용물의 비교 연구 - <장화홍련전>과 영화 <장화, 홍련>을 대상으로 - 」, 『국어교육』 116, 한국어교육학회, 2005.

3. 역사 및 국외 논저

Abdallah-Pretceille, M., *L'éducation interculturelle*, 장한업 역, 『유럽의 상호문화교육-다문화 사회의 새로운 교육적 대안』, 한울, 2010.

Bachelard, G., *L'eau et les rêves: essai sur l' imagination de la matière*, 이가림 역, 『물과 꿈: 물질적 상상력에 관한 시론』, 문예출판사, 2004.

Bickmann, C. & Mall, R. A. et al., 김정현 역음, 주광순 외 역, 『상호문화 철학의 논리와 실천』, 시와 진실, 2010.

Byram, M., *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, 1997.

Carter, R. A. & Long, M. N., *Teaching Literature*, Longman, 1991.

Collie, J. & Slater, S., *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*, Cambridge University Press, 1987.

De Carlo, Maddalena., *L'interculturel*, 장한업 역, 『상호문화 이해하기: 개념과 활용』, 한울 아카데미, 2011.

Dewey, J., *The Child and the curriculum*, 박철홍 역, 『아동과 교육과정/경험과 교육』, 문음사, 2002.

Hall, E. T., *The Silent Language*, 최효선 역, 『침묵의 언어』, 한길사, 2013.

Halliday, M. A. K. & Hasan, R., *Language, context, and text: Aspects of language in a socialsemiotic perspective*, Oxford University Press, 1991.

Hirsch, Jr. E. D., *Cultural Literacy: What every American needs to*

- know, Vintage Books, 1988.
- Kramsch, C., *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, 1993.
- Kolb, D. A., *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, 1984.
- Landis, D. & Bennett, J. M. & Bennett, M. J., *Handbook of Intercultural Training(3rd ed.)*, Sage, 2004.
- Maley, A. & Duff, A., *The Inward Ear: Poetry in the language classroom*, Cambridge University Press, 1989.
- Moran, P. R., *Teaching Culture: Perspectives in Practice*, 정동빈 외 역, 『문화교육』, 경문사, 2004.
- Polanyi, M., *Personal Knowledge : Towards a Post-Critical Philosophy*, 표재명·김봉미 역, 『개인적 지식: 후기비판적 철학을 향하여』, 아카넷, 2001.
- Provenzo. Jr. E. F., *Critical literacy: what everyone ought to know*, Paradigm Publishers, 2005.
- Purves, A. C. & Papa, L. & Jordan, S., *Encyclopedia of English Studies and Language Arts: A project of the National Council of Teachers of English*, Scholastic, 1994.
- Schmidt, S., *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung: : konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation*, 박여성 역, 『미디어 인식론 : 인지-텍스트-커뮤니케이션』, 도서출판 까치, 1996.
- Sercu, L. et al., *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*, Multilingual Matters, 2005.
- Tomalin, B. & Stempleski, S., *Cultural Awareness*, Oxford University Press, 1994.
- Van Manen, M., *Researching lived experience*, 신경림·안규남 역, 『체험연

- 구: 해석학적 현상학의 인간과학 연구방법론』, 동녘, 1994.
- Verbunt, G., *La societe interculturelle*, 장한업 역, 『인간의 다양성을 존중하는 상호문화사회』, 2012.
- Wood, D. & Bruner, J. S. & Ross, G., The role of tutoring in problem solving, *Journal of child psychology and psychiatry* 17(2), 1976.
- 陳植鏐, 詩歌意象論 : 微觀詩史初探, 임준철 역, 『중국시가의 이미지 : 의상, 상을 세워 뜻을 표현하다』, 한길사, 2013.

4. 기타

법무부 출입국·외국인정책본부, 『출입국·외국인정책 통계월보』 (2019.06.)
(<http://www.immigration.go.kr/>)
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919e.pdf>

<Abstract>

A Study on Intercultural Knowledge Education Using Korean Modern Poetry -focused on comparison of Chinese intermediate and advanced level learners-

Kim, Yu-ri

This study aims to project Korean culture education, focused on learner, where learner becomes the active principal and forms the Korean culture knowledge. Currently the culture education in Korean language education is usually made in a way to present fragmentary knowledge. However, as culture is a learning object to recognize, feel and experience, it is better for the teacher not to make the culture education via one-way provision of cultural knowledge.

In this context, this study used the concept of 'inter-culture' and projected a intercultural knowledge education where the learner interacts with the target culture, based on his/her cultural identity, to understand, interpret, and personalize the cultural knowledge. In addition, considering the possibility that the cultural knowledge construction may differ by language level, this study tried to find out the difference in the cultural knowledge construction by intermediate and advanced level learners and design different teaching and learning method based on the difference.

In this study, 'knowledge' is assumed not just as the knowledge as a

target but as the more expanded concept to comprise the process of knowledge construction and affective aspects. Also, in this study, Korean modern poems are used as education materials to have affective approaches to Korean culture. As the principles of intercultural knowledge construction using Korean modern poems, 'formation of Kommunikat via understanding of the text', 'construction of the meaning of cultural knowledge via interactions', and 'reconstruction of cultural knowledge as personal knowledge' are proposed. And, this study found that the intercultural knowledge education using Korean modern poetry has educational implication as it provides personal experience of poetic emotion via which the learner can have affective approaches to Korean culture, personalize via active meaning construction of the poem's text, and foster intercultural competence via inter-culture communication.

The experiment of this study was administered for Chinese intermediate and advanced level learners and designed to achieve both personal knowledge construction and inter-personal knowledge construction based on the viewpoint of constructivism. In addition, to compare the aspects of knowledge construction that differ by the level of language of each learner, the experiment was administered by two different groups of intermediate and advanced level learners.

The study observed following categories in the cultural knowledge construction aspects using the Korean modern poems. Firstly, in the aspect of 'forming Kommunikat via understanding of the text', learners used either the internal information of the text or external factors of the text. Secondly, in the aspect of 'construction of cultural knowledge meaning via interactions', learners either understood the factual meaning of the text or shared the awareness on self-culture and personal cultural awareness. Thirdly, in the aspect of 'reconstruction of

cultural knowledge as personal knowledge', learners stated cultural knowledge based on the understanding of the text and interpreted the cultural knowledge via making relations between cultures and personalized the cultural knowledge via personal reactions.

The difference in the aspect of intercultural knowledge construction by intermediate and advanced level learners was as follows: Most advanced level learners understood the cultural knowledge via the poem's text to proceed to interpretation and personalization. Compared to this, intermediate level learners failed to make active interpretation of the cultural knowledge and personalization as they stayed in the stage of understanding the text. That is, in many cases, intermediate level learners aroused the knowledge of self-culture in the stage of interpretation, however, due to the lack of understanding on the text, they failed to make active comparison between the cultures and kept the awareness of self-culture in the stage of personalization, which made them keep the awareness of the self-culture to keep the affective distance with other culture and failed to make reflective recognition on the self-culture.

Based on the implications from the analysis of the aspects, the study proposed the content of intercultural knowledge education using Korean modern poetry as constructing text's meaning via context-based reading of poems, comparing cultures via sharing of various cultural awareness, and reconstructing cultural identity via personalizing the knowledge on other cultures. As the education methods for this purposes, the study designed provision of a questioning that helps understanding of the text, discussion for enrichment of comparisons, and in-class conversation for empathy with other cultures.

The study is meaningful as it found the processes and various aspects of cultural knowledge construction by using Korean modern

poems based on actual data of learners' noticing the importance of the processes of cultural knowledge construction, and, it projected the education methods necessary by each level of language by comparing the aspects of cultural knowledge construction by intermediate and advanced level Chinese learners.

Key words: Korean language education, intercultural education, cultural knowledge, constructivism, Korean modern poetry, Korean culture education, personal knowledge

Student Number: 2017-27508